

2^a
edición

5

Estelle M. Phillips
Derek S. Pugh

Cómo obtener un doctorado

Manual para estudiantes y tutores

gedi

Cómo obtener un doctorado

Estelle M. Phillips
Derek S. Pugh

BIBLIOTECA de EDUCACION

HERRAMIENTAS UNIVERSITARIAS

STEPHEN VAN EVERA	<i>Guía para estudiantes de ciencias políticas</i>
JUDITH BELL	<i>Cómo hacer tu primer trabajo de investigación</i> Guía para investigadores en educación y ciencias sociales
WAYNE BOTH, GREGORY COLOMB Y JOSEPH WILLIAMS	<i>Cómo convertirse en un hábil investigador</i>
ESTELLE PHILLIPS Y DEREK PUGH	<i>Cómo obtener un doctorado</i> Manual para estudiantes y supervisores
LORRAINE BLAXTER, CHRISTINA HUGHES, Y MALCOLM TIGHT	<i>Cómo se hace una investigación</i>
MELISSA WALKER	<i>Cómo escribir trabajos de investigación</i>
PHYLLIS CRÈME Y MARY R. LEA	<i>Escribir en la universidad</i> Una guía para estudiantes
ELISABETH ORNA Y GRAHAM STEVENS	<i>Cómo usar la información en trabajos de investigación</i>

Cómo obtener un doctorado

Manual para estudiantes y tutores

Estelle M. Phillips
Derek S. Pugh

gedi
sa
editoria
I

Título del original en inglés:

How to get a PhD

© 2000, Estelle M. Phillips y Derek S. Pugh

Traducción: Gabriela Ventureira

Diseño de cubierta: Sebastián Puiggrós

15

Primera edición: febrero del 2001, Barcelona

Primera reimpresión: enero del 2003, Barcelona

Derechos reservados para todas las ediciones en castellano

© Editorial Gedisa, S. A.

Paseo Bonanova, 9 1º-1ª

08022 Barcelona (España)

Tel. 93 253 09 04

Fax. 93 253 09 05

Correo electrónico: gedisa@gedisa.com

<http://www.gedisa.com>

ISBN: 84-7432-747-4

Depósito legal: B. 1590 – 2003

Impreso por: Limberggraf

Mogoda. 29-31 - Barberá del Vallés

Impreso en España

Printed in Spain

Queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión, en forma idéntica, extractada o modificada, en castellano o en cualquier otro idioma.

Índice

Prefacio a la tercera edición inglesa.....	15
1. Convertirse en un estudiante de posgrado.....	17
La naturaleza de la formación de posgrado.....	17
La psicología de estudiante de posgrado.....	20
Los propósitos de este libro.....	21
Resumen de actividades.....	22
 2. Ingresar en el sistema.....	 23
Elegir la institución y el campo de estudio.....	23
¿Tutoría a distancia?.....	26
Elegir el ámbito de trabajo.....	27
Seleccionar al director.....	29
Convertirse en un estudiante investigador.....	30
Mitos y realidades del sistema.....	31
<i>La “torre de marfil”.....</i>	<i>31</i>
<i>Las relaciones personales.....</i>	<i>32</i>
<i>El trabajo en equipo.....</i>	<i>33</i>
<i>El “método científico”.....</i>	<i>34</i>
Resumen de actividades.....	36
 3. La naturaleza de la formación doctoral.....	 37

El significado del doctorado.....	37
Convertirse en un investigador profesional competente.....	39
Las diferencias entre la maestría y el doctorado.....	41
Los objetivos de los estudiantes.....	43
Los objetivos de los tutores.....	45
Los objetivos de los evaluadores.....	47
Los objetivos de las universidades y de los consejos de investigación.....	48
Desajustes y problemas.....	49
Resumen de actividades.....	51
 4. Cómo <i>no</i> obtener el doctorado.....	52
No querer el doctorado.....	52
No entender la naturaleza del doctorado por sobreestimar sus requisitos...54	
No entender la naturaleza del doctorado por subestimar sus requisitos.....	57
No tener un director que sepa cuáles son los requisitos para el doctorado...59	
Perder el contacto con el tutor.....	60
No tener una tesis.....	61
Aceptar un nuevo empleo antes de terminar el proyecto.....	63
Resumen de actividades.....	64
 5. Cómo se hace una investigación.....	65
Características de la investigación.....	65
La recopilación de información: las preguntas por el “qué”.....	66

La investigación: las preguntas por el “por qué”	67
Características de la buena investigación.....	67
<i>La investigación se basa en un sistema abierto de pensamiento.....</i>	68
<i>Los investigadores analizan críticamente los datos.....</i>	68
<i>Los investigadores generalizan y a la vez especifican los límites de de sus generalizaciones.....</i>	69
Tipos elementales de investigación.....	69
<i>La investigación exploratoria.....</i>	70
<i>La investigación probatoria.....</i>	70
<i>La investigación para resolver problemas.....</i>	71
¿Qué tipo de investigación es la más adecuada para el doctorado?.....	71
El arte de hacer una investigación.....	73
Grupos de autoayuda y grupos de pares.....	75
<i>Grupos de pares por vía electrónica.....</i>	76
Resumen de actividades.....	77
 6. La forma de la tesis doctoral.....	 78
Comprender la forma del doctorado.....	78
La teoría básica.....	79
La teoría central.....	80
La teoría de los datos.....	81
La contribución.....	81
El concepto de originalidad.....	83

Detallar la estructura y elegir los títulos de los capítulos.....	85
Redactar la tesis.....	87
Resumen de actividades.....	93
7. El proceso del doctorado.....	95
Aspectos psicológicos.....	96
<i>Entusiasmo</i>	96
<i>Aislamiento</i>	97
<i>El interés creciente por el trabajo</i>	98
<i>Transferir la dependencia del director al trabajo</i>	99
<i>Aburrimiento</i>	101
<i>Frustración</i>	101
<i>Un trabajo que es preciso terminar</i>	102
<i>Euforia</i>	104
Cuando otros “llegan primero”.....	105
Aspectos prácticos.....	106
<i>La organización del tiempo</i>	106
<i>La duración del proceso</i>	108
<i>Las etapas del proceso</i>	110
Redefinir la metas de largo y corto plazo.....	113
La importancia de los plazos.....	115
¿Publicar o no antes de presentar la tesis?.....	118

Enseñar mientras se estudia para el doctorado.....	119
<i>Enseñanza informal</i>	119
<i>Ayudantías didácticas</i>	120
Resumen de actividades.....	121
8. Cómo comportarse con el director	123
Lo que esperan los directores de los doctorandos.....	123
<i>Los directores esperan que los estudiantes sean independientes</i>	123
<i>Los directores esperan que los trabajos escritos de los estudiantes</i> <i>sean algo más que un primer borrador</i>	125
<i>Los directores esperan reunirse regularmente con los estudiantes</i> <i>investigadores</i>	126
<i>Los directores esperan que los estudiantes investigadores sean</i> <i>honestos cuando les comunican sus progresos</i>	127
<i>Los directores esperan que los estudiantes sigan sus consejos,</i> <i>en caso de solicitarlos</i>	128
<i>Los directores esperan que los estudiantes se entusiasmen con</i> <i>el trabajo, los sorprendan y se diviertan cuando se reúnen</i>	128
La necesidad de educar al director.....	130
Cómo reducir las barreras en la comunicación.....	132
<i>Mejorar las reuniones tutoriales</i>	133
Cambiar de director.....	136
La dirección conjunta.....	139

Relaciones personales inadecuadas para la dirección.....	142
Resumen de actividades.....	143
9. Cómo sobrevivir en un entorno académico en el que perteneces	
a las minorías.....	145
Los estudiantes con dedicación parcial.....	145
Los estudiantes extranjeros.....	148
Las minorías étnicas.....	154
<i>Acoso racial</i>	156
Las estudiantes.....	157
<i>Dificultades concernientes a la legitimidad de los temas y la</i>	
<i>metodología</i>	158
<i>Problemas en la comunicación, el debate y la realimentación</i>	159
<i>Escasez de modelos académicos de rol</i>	160
<i>Acoso y explotación sexual</i>	162
Los estudiantes homosexuales de ambos sexos.....	165
<i>Acoso heterosexista</i>	166
Los estudiantes maduros.....	167
Los estudiantes con discapacidades.....	169
<i>El acoso a la gente que sufre alguna discapacidad</i>	169
Resumen de actividades.....	170
10. Los procedimientos formales.....	174

Inscripción.....	174
Subsidios y apoyo para la investigación.....	176
Promover el estatus del estudiante a doctorando.....	177
El sistema de examen.....	177
<i>Notificar la fecha de presentación de la tesis.....</i>	178
<i>La cita con los examinadores.....</i>	178
<i>La presentación de la tesis.....</i>	178
<i>El examen oral (la “defensa de la tesis”).....</i>	179
<i>Prepararse para el examen oral.....</i>	180
<i>Los resultados del examen.....</i>	183
Procedimientos de apelación.....	186
El litigio.....	187
Resumen de actividades.....	188
 11. Cómo se debe dirigir y tomar examen.....	 189
Qué esperan los estudiantes de los directores.....	189
<i>Los estudiantes esperan ser dirigidos.....</i>	190
<i>Los estudiantes esperan que los directores lean sus trabajos de</i> <i>antemano.....</i>	192
<i>Los estudiantes esperan que los directores estén disponibles</i> <i>cuando los necesitan.....</i>	193
<i>Los estudiantes esperan que los directores sean amistosos, francos</i>	

<i>y les brinden apoyo.....</i>	194
<i>Los estudiantes esperan de los directores una crítica constructiva.....</i>	195
<i>Los estudiantes esperan que los directores tengan sólidos conocimientos en el área investigada.....</i>	196
<i>Los estudiantes esperan que los directores estructuren las reuniones tutoriales de forma que el intercambio de ideas resulte relativamente sencillo.....</i>	197
<i>Los estudiantes esperan que los directores se interesen en su investigación como para permitirles el acceso a una mayor información.....</i>	199
<i>Los estudiantes esperan que los directores participen de sus éxitos hasta el punto de ayudarlos a conseguir un buen trabajo al finalizar el doctorado.....</i>	200
Establecer un modelo de rol.....	200
Enseñar el arte de la investigación.....	201
<i>Proporcionar una realimentación eficaz.....</i>	201
<i>Incorporar un programa estructurado de “autonomía”.....</i>	209
Atenerse a un “contrato psicológico” útil.....	212
Fomentar el desarrollo del papel académico de los estudiantes.....	214
Dirigir al ayudante investigador.....	215
Resultados de una buena dirección.....	215
Cómo tomar examen.....	216
<i>El examen oral.....</i>	219

Resumen de actividades.....	221
-----------------------------	-----

12. Responsabilidades institucionales.....223

RESPONSABILIDADES DE LA UNIVERSIDAD.....	224
--	-----

Brindar apoyo a los estudiantes.....	224
--------------------------------------	-----

<i>Un método estructurado de iniciación.....</i>	<i>224</i>
--	------------

<i>Recursos del departamento para sustentar la actividad inherente a la investigación doctoral.....</i>	<i>226</i>
---	------------

<i>Un manual para los estudiantes investigadores de posgrado de la universidad.....</i>	<i>227</i>
---	------------

<i>Mejorar el idioma, si fuera necesario.....</i>	<i>228</i>
---	------------

Proporcionar recursos para la dirección.....	228
--	-----

<i>El entrenamiento de los directores.....</i>	<i>228</i>
--	------------

<i>Crédito didáctico para la supervisión doctoral.....</i>	<i>229</i>
--	------------

<i>El tutor investigador doctoral de la facultad o el departamento.....</i>	<i>230</i>
---	------------

Proporcionar reglamentos adecuados.....	231
---	-----

<i>Inscripción.....</i>	<i>231</i>
-------------------------	------------

<i>Controlar el progreso de los estudiantes.....</i>	<i>232</i>
--	------------

<i>Promoción de la maestría al doctorado en la inscripción.....</i>	<i>232</i>
---	------------

<i>Designación de los evaluadores externos.....</i>	<i>233</i>
---	------------

Proporcionar un foro para la revisión del doctorado.....	234
--	-----

<i>El doctorado como una serie de proyectos.....</i>	<i>234</i>
--	------------

<i>Derechos de propiedad intelectual y reconocimiento adecuado de</i>	
---	--

<i>los trabajos de los doctorandos</i>	235
<i>El doctorado en una disciplina centrada en la práctica</i>	237
RESPONSABILIDADES DEL DEPARTAMENTO.....	239
Nombrar a un tutor investigador departamental.....	239
Mejorar la selección de los estudiantes que ingresan en el departamento..	242
La selección de los directores.....	243
Elaborar directrices para la conducta eficaz de los directores.....	244
Grupos de apoyo para los estudiantes investigadores.....	245
Considerar la posibilidad de establecer un programa doctoral,	
si se lo juzga conveniente.....	246
<i>El programa doctoral norteamericano</i>	248
<i>El programa de investigación científica</i>	249
<i>El sistema doctoral por promociones</i>	250
Conclusión.....	252
Resumen de actividades.....	252
Referencias bibliográficas.....	255
Índice temático.....	259

Prefacio a la tercera edición inglesa

La gratificante respuesta a las ediciones previas de este libro así como el creciente número de traducciones a otros idiomas testimonian la necesidad de comprender los procesos de una formación doctoral eficaz por parte de estudiantes y directores. Esa necesidad se ve reforzada por el cambio institucional de envergadura que se está produciendo en el sistema de la educación superior. Nuestra primera edición abrió el debate sobre el tema, y de ahí en adelante se han sumado otros libros sumados a este campo. La Open University presentó un paquete de clases tutoriales sobre la investigación doctoral, y en la Universidad de Manchester se confeccionó una guía para el estudio de este libro. Por lo tanto juzgamos acertado ofrecer una tercera edición revisada y puesta al día conforme a la situación actual.

Entre las reseñas generalmente favorables de la primera edición, hay una cuyos comentarios merecen tomarse en cuenta. En nuestro análisis de las complejas tareas que implican cursar un doctorado, describimos las dificultades con que habitualmente se tropiezan. El propósito no era sino ayudar a estudiantes y directores a evitar esos problemas o a superarlos. Se sugirió que ello implicaba conceder demasiada atención a las “patologías” del proceso doctoral. Como sospechábamos que puede ser cierto, nos agradaría reiterar aquí los aspectos positivos que comparta ser un doctorando. Las alegrías que depara la investigación son considerables, y cualquiera que se halle en condiciones de hacer una investigación es realmente un privilegiado. Los sentimientos suscitados por la exploración, el entusiasmo, el desafío, el compromiso y la pasión son muy frecuentes y los comendamos en este libro. La abrumadora e inefable sensación de triunfo que sobreviene al obtener el doctorado dura, para muchos, toda la vida. El proceso es gratificante en sí mismo; de otro modo no lo emprenderían tanto ni se esforzarían a tal punto por alcanzar la meta.

Este libro tuvo su origen en la tesis doctoral de E.M.Phillips, en una serie de estudios permanentes sobre los estudiantes investigadores, en nuestra experiencia en la dirección y el examen de doctorandos, así como en el seminario sobre el proceso de hacer el doctorado que D.S. Pugh dirigió durante algunos años en la Escuela Comercial de Londres y que luego ambos dirigimos en La Open University. Deseamos reconocer la ayuda que recibimos de quienes participaron en estas actividades educativas y que constituyen los “personajes” de este libro. Aprendimos mucho de ellos y les damos las gracias.

Estamos en deuda, asimismo, con los colegas y estudiantes que comentaron la primera edición, entre los que se encuentran la doctora Rachel Asch, el profesor David Blackburn, el profesor Sidney Greenbaum, la doctora Jean Hartley, el profesor David Hickson, el doctor Paul Long, el doctor Simon Marvin, la doctora Helene Pugh, Natalie Pugh y Martin Sullivan. En la segunda edición Ann Melling, de la Escuela Comercial de Londres, se ofreció generosamente a traducir los discos entre dos sistemas incompatibles de procesamiento de textos: los de los autores.

El ser miembro de la Conferencia de Internet de la Red Nacional de Posgraduados redundó en beneficio de esta tercera edición, pues nos permitió mantenernos al tanto de los intereses y preocupaciones de los aspirantes al doctorado. Jane Iremonger y Sarah Wilcox del Colegio Real de Arte; el doctor Beryl Graham, de la Universidad de Sunderland y Erica Halvorsen, de la Asociación de Profesores Universitarios, nos enviaron materiales sumamente útiles. El profesor David Guest y la doctora Diana Leonard aportaron una inestimable ayuda contestando de inmediato una de nuestras preguntas. Sue Marshall, de la Escuela Comercial pertenecientes a La Open University, nos brindó su apoyo para la preparación de este libro, a todos ellos, muchísimas gracias.

Por último, un sincero agradecimiento a Natalie Pugh por su hospitalidad y constante sostén. Gracias a ella, la redacción de las tres ediciones fue un experiencia placentera y libre de tensiones, aunque trabajamos, por cierto, dentro de rigurosos plazos.

Convertirse en un estudiante de posgrado

Este libro es una guía y un manual de supervivencia para los doctorandos. Si el propósito del estudiante es embarcarse en una investigación superior, el presente volumen le facilitará el ingreso en el sistema y, al aumentar sus conocimientos en ese aspecto, le permitirá elegir más acertadamente la universidad, el *college*, el departamento y el director de tesis.

Si el graduado ya es un estudiante investigador, entonces debería leerlo del principio al fin y tenerlo a mano de manera de consultarlo con frecuencia, por cuanto analizaremos aquí las habilidades y procesos más significativos para doctorarse.

Si el estudiante es un director o alguien que aspira a serlo, el libro le será muy útil pues versa sobre los procesos educativos que le corresponde promover para que los graduados terminen con éxito la investigación para obtener el título.

La naturaleza de la formación de posgrado

No es posible adquirir en una sola lectura, las habilidades ni comprender los procesos necesarios para tener éxito. El estudiante investigador deberá usar constantemente las ideas de este libro a fin de tener una percepción clara de la propia situación. De esa forma el aprendizaje profesional se desarrollará como es debido, o sea bajo la dirección del estudiante.

“Bajo la dirección del estudiante” nos da la clave de la naturaleza de la formación superior (especialmente de la doctoral). Gran parte de la educación de los no graduados está organizada –en términos académicos- en función del estudiante. Tal vez nadie reparó en el hecho en su momento, dado el volumen considerable del trabajo exigido. No obstante, se estipulaban programas, se especificaban los libros de textos, se diseñaban las clases prácticas, se organizaban los exámenes según las preguntas de un formulario ya establecido que cubrían determinados temas, etc. Uno se podía quejar si se le preguntaba algo que no figuraba en el programa: “¿nadie me dijo que debía aprender ese tema?” (o metodología, o teoría o periodo histórico). Por lo general, el alumno se limitaba a seguir un curso académico establecido por los docentes.

Pero en la formación doctoral el *estudiante* es el único responsable de su aprendizaje y de obtener por sí mismo el doctorado. Ciertamente contará con la ayuda de otras personas del entorno: el tutor o director de tesis, los académicos del departamento, los compañeros, etc. Algunos le dirán incluso lo que ellos juzgan necesario para doctorarse. Sin embargo, la responsabilidad de *determinar cuanto se requiere* y de llevarlo a cabo incumbe exclusivamente al estudiante. Y si da la casualidad que para el trabajo se necesita un tema o una teoría en especial, ya no servirá de excusa alegar que “nadie me dijo que eso fuera pertinente”. Ahora ello es responsabilidad del graduado.

Por tanto, ya no se trata de hacer una carrera cuyos cursos son determinados por otros. Se espera del estudiante que sepa iniciar el debate, pedir ayuda, discutir acerca de lo que debería aprender, etcétera. En suma, dirigirse a sí mismo. De nada le vale sentarse a esperar que otro le diga lo que tiene que hacer o, pero aún, quejarse porque nadie se lo dice. En el mundo de posgrado hay oportunidades, no insuficiencias.

El marco universitario global que se aplica a los estudiantes investigadores asegura que haya una similitud básica en la condición de los doctorandos a medida que progresan a través de sus estudios. Pero también existen notables diferencias entre las culturas de investigación de las disciplinas universitarias, sobre todo entre la cultura de las ciencias centradas en el laboratorio y la cultura de las humanidades y ciencias sociales.

Estas diferencias provienen, en gran medida, de la gran inversión de capital en los equipos y materiales requeridos en la in-----

vestigación científica. El director en ciencia tiene que tomar la iniciativa en cuanto a conseguir los recursos físicos y el personal de investigación necesarios. Puede obtener una beca y designar a un doctorando para que trabaje específicamente en la línea de investigación seleccionada. En esta situación se pone énfasis en el aspecto “aprendizaje” del doctorado. El tema del estudiante investigador se definirá claramente para que se ajuste al impulso innovador del programa de investigación del director, y ello limitará, en consecuencia, el nivel de creatividad que éste puede demostrar. Se le pedirá al estudiante que trabaje como un “burro” en el laboratorio o en el ordenador como parte de su entrenamiento profesional. En estas situaciones se crea lo que podría denominarse la “propiedad conjunta” de la investigación doctoral entre el director y el estudiante. Al director de tesis le interesará sobremanera lograr que se haga el trabajo de investigación y utilizar los resultados obtenidos. Los escritos conjuntos serán la norma. El peligro de esa cultura es la explotación del estudiante, lo que produce en éste la sensación de no ser sino un par de manos suplementarias al servicio de la investigación del director. Debe recordarse que tiene que haber cierto grado de autonomía para que el estudiante sea capaz de hacer una contribución original, pues ello es lo que justifica, en última instancia, obtener el grado de doctor.

Por el contrario, en las humanidades y ciencias sociales los estudiantes a menudo presentan sus propios temas dentro del campo que domina el director y en el cual los académicos brindan un servicio de dirección. Como se trata de personas atareadas, los directores deben racionar la atención que pueden conceder a los graduados. Dirigir la investigación compite, forzosamente, con otras tareas; por ejemplo, con la investigación emprendida actualmente por el director de tesis (que puede ser completamente distinta), con la enseñanza a los no graduados y con el trabajo de administración. El director sólo tendrá un interés general en los resultados de la investigación emprendida por el estudiante y actuará más como modelo de rol que como maestro del principiante.

El peligro que acecha a esta cultura es el abandono de los estudiantes durante largos períodos (semanas, meses e incluso años). Es preciso recordar que los estudiantes necesitan el apoyo sistemático de los directores, si van a progresar lo suficiente como para obtener el doctorado.

Estas descripciones corresponden a situaciones extremas; sin embargo, existen muchos matices entre ambas. Hay científicos que brindan un servicio individual a sus estudiantes doctorales y científicos sociales que forman un equipo de estudiantes en que todos trabajan en aspectos relacionados del mismo tema. Así pues, el estudiante debe esforzarse por comprender la situación en la que acaba de ingresar.

La psicología del estudiante de posgrado

Los nuevos aspirantes a un título de posgrado ingresan en el sistema decididos a hacer una contribución de envergadura en la disciplina. Sin embargo, en la etapa final correspondiente a la redacción de la tesis su propósito ya no es el mismo: “¡hacerla de una vez y olvidarse del asunto!”. El entusiasmo ha decaído en el ínterin por la exigencia que implica el concentrarse en un tema específico y hacer tareas rutinarias y repetitivas en una ámbito donde nadie parece comprender el trabajo de los demás ni interesarse por él.

Los graduados entran en la universidad o el *college* sabiendo exactamente lo que son: personas inteligentes, poseedoras de un título bien ganado. Pero al cabo de un tiempo pierden la confianza inicial y comienzan a cuestionarse su propia imagen como resultado del contacto con el discurso académico, no importa cuán esporádico o lejano sea ese contacto. El discurso académico suele provenir de los miembros del cuerpo docente, de los doctorandos con más experiencia que los principiantes y de los artículos y ensayos publicados en revistas especializadas o leídos en conferencia. Este discurso invalida los presupuestos y concepciones que los jóvenes graduados consideraban inviolables. Los buenos estudiantes emergen de ese período de dudas y cuestionamientos con una nueva identidad en cuanto profesionales competentes; vale decir, capaces de defender sus puntos de vista aún ante los académicos cuyos estatus es muy superior al suyo y seguros de sus conocimientos (pero también conscientes de sus limitaciones). Esta nueva identidad les permite pedir la información necesaria, en vez de simular que ya la conocen por medio de pasar por tontos. Llegar a este punto es exactamente lo que significa ser estudiante investigador de posgrado.

Los propósitos de este libro

A diferencia de lo que ocurrió cuando cursaban sus estudios para el primer título, la necesidad de tomar la iniciativa en las actividades académicas constituye el cambio cultural fundamental que debe enfrentar los graduados. Ellos exigen un modo de actuar diferente y por eso no basta con definir el problema tal como lo hicimos en las secciones anteriores. Los estudiantes necesitan información e ideas para desarrollar su capacidad de actuar con éxito en el mundo de posgrado. Advertimos que a muchos estudiantes les lleva un largo período (un año e incluso dos) adaptarse al entorno, lo cual pone en peligro el logro de su doctorado. Algunos no se habitúan nunca al ambiente académico y se van indignados y amargados... y sin doctorarse.

Los nuevos estudiantes de posgrado deben estar preparados para “desaprender” y replantear muchas de las doctrinas que aceptaron hasta el momento. Un aspecto muy importante de ese replanteo es tomar la iniciativa de discutir con el director una gran variedad de ideas, incluso las que puedan parecer “poco convencionales” o “ilegítimas” pero que de hecho suelen resultar sorprendentemente útiles.

El primer objetivo de este libro es explorar dichos temas de un modo realista a fin de que los estudiantes comprendan y ejecuten las tareas necesarias para obtener el doctorado. Nuestro segundo objetivo, complementario del primero, es ayudar a los directores de tesis a dirigir mejor el proceso. El tercero, contextualizar la actividad en su conjunto, dado que el reconocimiento de la responsabilidad institucional por parte de las universidades constituyen un factor clave para promover el cambio.

A fin de lograr estos objetivos utilizaremos nuestra experiencia en la dirección de doctorandos y nuestra investigación sistemática de la formación de posgrado. Daremos ejemplos reales de estudiantes y directores. La proporción de hombres y mujeres en las ilustraciones refleja la existente en la educación superior de hoy y abarca distintas facultades: letras, estudios empresariales, ciencia, ciencias sociales y tecnología. Examinaremos, entre otros temas, la índole del doctorado, los aspectos psicológicos del proceso y como actuar con los directores de tesis.

Resumen de actividades

1. Comprender que en la formación doctoral el estudiante se dirige a sí mismo y le compete tanto la responsabilidad de determinar los requisitos como las de llevar la carrera a buen término.
2. Atravesar los periodos de incertidumbre y baja autoestima sin perder de vista el objetivo claro de convertirse en un competente investigador profesional.
3. Leer este libro con el propósito de encontrar ideas útiles para conducir mejor el aprendizaje del doctorado.

2

Ingresar en el sistema

15

Una vez que el estudiante decidió continuar dentro del sistema de educación superior y emprender una investigación para obtener el doctorado (o al menos la maestría), deberá tomar otras decisiones. Primero, ser aceptado por el departamento de una universidad para trabajar en el campo de estudio escogido. Pero ¿en qué universidad? ¿En qué área? ¿Y cómo solicitar la admisión?

Elegir la institución y el campo de estudios

Si el graduado es también candidato a una beca de investigación, probablemente ese ofrecimiento será un factor determinante en la elección de la institución y del campo de estudio. Sin embargo, tendrá que tomar en cuenta dos cosas:

1. Que la disciplina o área de investigación en la cual se ofrece la beca le interese genuinamente y pueda concentrarse en ella durante los próximos tres años de su vida, o incluso más. Muchos graduados abandonan los estudios por que pierden interés en el área o la encuentran insatisfactoria.
2. Que el departamento de la universidad donde se le ofreció la beca sea reconocido por su excelencia en la esfera de la investigación y por su compromiso en la formación de docto-----

randos. Cuando el estudiante concorra a una entrevista en el departamento, indagará en esos temas sin ningún tipo de vacilaciones y echará mano de toda la información disponible sobre el departamento, el cuerpo de investigadores y la naturaleza exacta de la investigación que se está realizando. Averiguará cómo se califica el departamento en el ejercicio de Evaluación de la Investigación en la Universidad Británica y de qué manera piensa desarrollar la investigación en el futuro. Sería conveniente, además, conseguir copias de los informes de la investigación y averiguar, en lo posible, el alcance del trabajo emprendido por el cuerpo académico y por los doctorando, así como la posibilidad de extender ese trabajo al área que le interesa. Es recomendable, asimismo, conocer a los estudiantes investigadores y sus puntos de vista sobre la solvencia científica de la empresa en la que participan.

Corresponde aceptar la beca siempre y cuando el graduado tenga una visión optimista de las dos cuestiones que acabamos de mencionar: la idoneidad de la institución y el interés genuino en el campo de estudio. El optimismo no tardará en desvanecerse (un tema que retomaremos más adelante), de suerte que resulta imprescindible comenzar, al menos, con un poco de entusiasmo.

En caso de no depender de una beca (o de ser lo bastante afortunado como para haber recibido varias ofertas), el estudiante contará con una gran variedad de opciones y, por tanto, le será más difícil conocer a fondo todas las posibilidades asequibles.

Una forma directa de averiguar cuáles son las actividades académicas pertinentes es concurrir a la biblioteca de la universidad y revisar de manera sistemática las cuestiones debatidas actualmente en las revistas científicas de la disciplina. Ello le permitirá localizar a los investigadores que publican buenos trabajos en el área. Recuérdese que en la educación superior los graduados tienen derecho a usar las existencias de la biblioteca siempre que lo hagan dentro de sus instalaciones y con solo pedir un permiso. Si tiene acceso a Internet, pueden conseguir una buena información preliminar valiéndose de ese medio. Todas las universidades tienen sitios en la red, y la mayoría de los departamentos cuentan con páginas en la red en las que se describe la investigación que se está realizando.

Una vez limitadas las opciones a unos pocos departamentos, conviene ponerse en contacto con quienes aparentemente son más capaces de analizar los propios planes dentro del contexto de lo que sucede en su unidad. El contacto puede iniciarse mediante una carta, seguida de una llamada telefónica, y si el estudiante le interesa, concertar una cita en la universidad. Comprobará entonces que a la mayoría de los académicos les encanta discutir temas de investigación con los graduados.

Su prioridad a partir de ahora, será definir con más claridad el campo de estudio y, en consecuencia, reflexionar en sus intereses y en cómo estos interactúan con lo que acaba de averiguar sobre el trabajo del departamento. Aunque en esta etapa sería prematuro tener un proyecto completo de investigación, no lo es el hablar de un modo convincente sobre el tipo de investigación elegido, ni tampoco justificar por qué solicitó la admisión en ese departamento en especial.

Otras cuestiones que es preciso tomar en cuenta en esta fase son los aspectos relacionados con los mecanismos necesarios para realizar el trabajo. Por ejemplo, el acceso a los equipos de laboratorio (y a que equipos, exactamente); los servicios brindados por la biblioteca; las muestras potenciales, su disponibilidad y fácil acceso; el grado de apoyo del personal de secretaría (en caso de que lo haya); la posibilidad de sacar fotocopias y, en caso de hacer una investigación basada en encuestas, asegurarse el pago del franqueo, etc. Otro factor importante de la elección es la compatibilidad entre el graduado y sus futuros colegas de trabajo.

Si el estudiante está contemplando la posibilidad de cursar el doctorado con dedicación parcial o se halla limitado geográficamente, no hay que olvidar que la mayoría de las regiones cuentan hoy con establecimiento de altos estudios donde se otorgan títulos de posgrado. En el conurbano West Midlands, por ejemplo, hay por lo menos seis universidades. También es posible hacer el doctorado en el sistema de la Open University, cuya flexibilidad geográfica es muy amplia. Por estas razones conviene explorar exhaustivamente todo lo que se le ofrece en su área.

Otras universidades brindan la oportunidad de hacer una investigación sin ser residentes. Normalmente exigen algunas visitas a la ciudad universitaria durante el año y, en algunos casos, concurrir un fin de semana en calidad de internos. El correo electrónico e Internet propician, asimismo, modos más---

flexibles de inscripción. Por estas razones, es aconsejable que el graduado explore exhaustivamente la variedad de recursos asequibles para él.

¿Tutoría a distancia?

Siempre hay personas que, aunque desean estudiar para obtener un grado superior mediante una investigación, se hallan, sin embargo, físicamente imposibilitadas para concurrir regularmente a una universidad. Entre ellas se encuentran los potenciales estudiantes que viven en zonas donde no hay ese tipo de establecimientos, los individuos discapacitados y los que se dedican al cuidado de niños u otras personas. Todos ellos son capaces de trabajar en su propio entorno, pero no de concurrir regularmente a una universidad.

Con el crecimiento de la tecnología de la información y de los sistemas de comunicación electrónicos, cada vez hay más posibilidades de hacer un trabajo de investigación en el hogar. Es posible tener acceso a las bibliotecas desde la propia casa, dado que Internet difunde grandes cargas de información. Por medio del correo electrónico, el estudiante puede comunicarse con el director, con los académicos de su campo de estudio y con sus colegas de cualquier universidad. La dirección que recibirá será mejor que la que hubiera recibido de hallarse en el extranjero por alguna razón (por ejemplo, durante el periodo del trabajo de campo, en el caso de los estudiantes de antropología y de geología).

Pero esto no significa que el proceso de dirección pueda llevarse a cabo enteramente a distancias. La interacción sistemática requerida con el tutor debe realizarse, inevitablemente, cara a cara, de manera que el estudiante y su director de tesis generen mutuamente ideas. Este es el proceso que impulsa la investigación de un modo creativo. Si bien la tecnología de la información contribuye por cierto a que el proceso de dirección sea más eficaz, no puede reemplazar completamente la interacción personal. Todas las universidades británicas exigen, durante el curso de estudio, un cierto periodo de asistencia al *campus*. En consecuencia, no sería realista, por parte del posible estudiante, solicitar la inscripción para cursar un doctorado completamente a distancia.

Los adelantos tecnológicos conducen a otros tipos de interacción en las instituciones. Las universidades, conscientes de que comparten información entre ellas y con los estudiantes de otros establecimientos a través del ordenador, pueden participar en una investigación más cooperativa y en la coordinación de un cambio global, de manera que los estudiantes externos puedan concurrir a los seminarios pertinentes en su universidad local. La participación podría extenderse a una clase expositiva ocasional y al acceso a los ordenadores y otros equipos técnicos del *campus*, especialmente durante las vacaciones de verano, cuando los estudiantes regulares prácticamente no utilizan las instalaciones universitarias. Durante esa época, las salas de estudio y las bibliotecas serán también más accesibles para los graduados que estudian a distancia. Ofrecer esos servicios no significa un gran gasto, siempre y cuando se entable una buena relación entre el huésped y la universidad local.

Elegir el ámbito de trabajo

Un aspecto importante de la calidad de vida como estudiante investigador es el ámbito de trabajo. ¿*Dónde* pasara la mayor parte de su tiempo los próximos años? Si tiene la suerte de poder elegir entre varias instituciones, el graduado tomará en cuenta las instalaciones físicas que se le ofrecen. Algunas universidades tienen gabinetes individuales; otras, una sala común o bien un escritorio en una oficina pequeña que comparten con los colegas, similar a la de los miembros del cuerpo académico. Dado que los ordenadores personales, el correo electrónico e Internet son parte integrante de la actividad dedicada a la investigación, es importante averiguar qué providencias se tomaron en esas áreas. Algunas universidades están en condiciones de ofrecer ordenadores personales a todos los doctorandos. En caso contrario, y si el estudiante no tiene un ordenador, debe considerar seriamente la compra de uno. Este se convertirá en una herramienta fundamental del trabajo. Todas las universidades deben ofrecer su red de correo electrónico y el acceso a Internet. Repetimos: de no ser así, se espera que el graduado consiga sus propios materiales de programación.

Hay instituciones que no brindan prácticamente ninguno de estos elementos físicos, pues suponen que los estudiantes -----

trabajan en su casa, en la biblioteca, en el laboratorio o lejos de la universidad y del hogar, si se dedican al trabajo de campo.

Existen, por cierto, distintos tipos de estudiantes. Están los que prefieren la compañía de otros que se hallan en la misma situación, y por tanto les resulta atractiva la idea de disponer de un rincón en una sala amplia para uso exclusivo de los graduados. A otros, en cambio, les irrita interactuar con los demás y escuchar permanentemente sus comentarios sobre los propios progresos (o estancamientos), cuando lo que quieren, en rigor, es usar la sala común para concentrarse en su tarea.

También están los solitarios que, cuando no se ocupan de la experimentación o de otras formas de recopilar datos, disfrutan de la rutina de enfrascarse durante horas en un libro y documentos. Estos estudiantes trazan una neta línea divisoria entre las horas de trabajo y las dedicadas a las relaciones sociales y son capaces de organizar ambas actividades de un modo satisfactorio para ellos. Pero repetimos: el aislamiento que impone este tipo de contextos de trabajo suele resultar alienante e impedir el contacto con otras personas que podrían estimular el debate y colaborar en la gestación de nuevas ideas.

Algunos piensan que lo ideal es tener un escritorio en un cuarto compartido con uno o dos estudiantes. O sea un rincón propio donde guarden libros y materiales escritos, entrevistarse con otras personas, charlar con los compañeros de oficina y, sobre todo, acceder fácilmente al director y demás miembros del departamento. Sin embargo, la realidad no es tan simple. El estudiante puede verse obligado a convivir con gente que le resulta intolerable, por una u otra razón. En una oficina hay toda clase de individuos: los eternos fumadores, los que no paran de hablar y de distraer a sus colegas, los que toman las cosas “en préstamo” y jamás las devuelven, los descuidados que desparraman sus pertenencias en las áreas asignadas a sus colegas y los invasores que se inmiscuyen en la vida ajena, preguntando lo que no corresponde y pasan el tiempo comentando los éxitos y fracasos del prójimo.

Obviamente, en un lugar de esas características la presencia o ausencia del estudiante no pasará inadvertida; por lo tanto, tendrá que dar cuenta de sus movimientos más de lo que hubiera deseado. Y como si esto fuera poco, ni siquiera el director “allá, al final del pasillo” es tan accesible como parecía en un principio.

Seleccionar al director

Probablemente se trata de la decisión más importante que tomará el graduado. En general los estudiantes no eligen a sus directores. El departamento suele asignarlos y, en unos pocos casos, son los directores quienes los eligen.

Sin embargo, es posible influir en esa decisión y recomendamos no desperdiciar la oportunidad de hacerlo. Hay cierta información esencial que permite decidir si el académico es la persona acertada para dirigir el trabajo; vale decir si cuenta con suficientes antecedentes en la investigación y si continúan haciendo aportes a su disciplina. Conviene formular preguntas del siguiente tenor: ¿publicó artículos recientemente? ¿Dispone de una beca o de un contrato de investigación? ¿Se lo invita a dar conferencias en el país y en el extranjero? Un buen académico responderá afirmativamente a la mayoría de las preguntas.

Otro aspecto fundamental es el tipo de vínculo que se desea establecer. Recuérdese que el estudiante jamás participará en su vida en una relación tan próxima como la entablada con el director de tesis. Ni siquiera los cónyuges pasan tanto tiempo juntos ni en tan estrecho contacto. Algunas personas necesitan tener al director pegado a sus talones (sobre todo al principio); otras se sienten oprimidas cuando el director de tesis les pregunta constantemente qué están haciendo y les sugiere qué deben hacer a continuación.

Para trabajar con el director es posible atenerse al menos a uno de estos dos modelos. Ya nos referimos al primero: el estudiante requiere de un apoyo y un reaseguro constante, y el director, de una realimentación continúa con el objeto de dar las instrucciones imprescindibles para dirigir la investigación. En el segundo modelo, el graduado necesita tiempo para pensar en su trabajo y tomarse la libertad de cometer errores en la primera etapa, antes de discutir los resultados con el tutor. En consecuencia, éste debe distenderse y concederle el tiempo necesario para aprender por tanteos. En esos casos los directores se limitan a brindar una guía a intervalos regulares en lugar de la orientación que proporcionan quienes están más cerca del graduado y de su trabajo.

En una investigación (Phillips, 1979) se demostró lo siguiente: cuando a un estudiante que prefiere tomarse su tiem- -----

po y planificar lentamente el trabajo hasta llegar a un resultado digno de comentarse, se le asigna un director que exige constantemente resultados valiosos, el primero se deprime y siente que las pautas requeridas le resulta inalcanzable. El director por su parte, piensa que el graduado es demasiado cauteloso e incapaz de trabajar por sí mismo. En cambio, cuando a un estudiante necesitado de una realimentación y un reaseguro constante se le asigna un director de tesis a quien solo le interesa conocer las ideas y progresos periódicamente, o sea luego de un tiempo de elaboración, el primero suele sentirse abandonado y el segundo, molesto por las excesivas demandas del graduado (en caso de que éste reúna bastante valor como para pedirle que le dedique más tiempo).

Al parecer; el “vínculo” y la buena comunicación entre estudiantes y directores de tesis es el elemento clave de la tutoría. Una vez entablada una relación armoniosa lo demás se dará por añadidura. Si, por el contrario, ambos no congenian, todo lo que incumba a la formación de posgrado será percibido negativamente. Es preciso entonces discutir la índole de la relación ya en las primeras etapas y llegar a un acuerdo provisorio sobre el trabajo común.

Convertirse en un estudiante investigador

Generalmente se hace muy poco para iniciar al graduado en el sistema de enseñanza superior o en el papel de estudiante investigador. Quienes obtuvieron recientemente su primer título y los que han vuelto a la universidad después de algunos años comparten la misma confusión y desorientación, producto de no saber exactamente que se espera de ellos.

Los nuevos estudiantes investigadores piensan con frecuencia que quienes obtuvieron el doctorado son personas excepcionalmente brillante. La idea los inhibe, pues ellos no se consideran así y, en consecuencia se sienten incapaces de doctorarse. Lo mismo ocurre cuando leen una tesis terminada (esto no es aconsejable y lo analizaremos más adelante), pues concluye la lectura pensando que jamás lograran escribir algo ni remotamente parecido en extensión y en calidad.

Wason (1974) describió el mundo de posgrado como “suerte de limbo”, y se refirió a la traumática transición intelec- -----

tual durante la cual los nuevos estudiantes se cuestionan el sentido de su permanencia en la universidad. Aunque el sistema norteamericano de posgrado difiere del inglés en muchos aspectos, Vartuli (1982) documentó claramente el fenómeno de “desaprendizaje de la pericia adquirida”, lo que comporta recomenzar prácticamente de cero e ir descubriendo poco a poco lo que se supone que uno debe hacer. Ella describe el proceso de convertirse en estudiante investigador desde un punto de vista femenino, pero las experiencias de los varones, según Wason (1974) y Phillips (1979), son muy similares.

El estudiante investigador principiante evitará en lo posible esos comienzos tan poco placenteros, comprometiéndose en un breve proyecto inicial cuyo plazo de entrega se determinará en las primeras entrevistas con el director. El compromiso incluye también analizar con el director de tesis el trabajo terminado y los sentimientos experimentados por el estudiante cuando lo hizo. El ejercicio sirve para disipar las dudas del graduado sobre su capacidad de emprender tanto una investigación como un trabajo escrito. Además, revela el proceso evolutivo (correcciones, borradores, reescritura, etc.) que implica, inevitablemente, la confección de tesis, artículos, revistas y libros destinados a publicarse, y en definitiva son similares a los leídos con tanta admiración por el estudiante.

Hablar con otros graduados sobre sus experiencias como doctorandos es una excelente idea. Compartir vivencias es una forma eficaz de superar las dificultades y de percatarse de que no se trata de un problema sino, más bien, de algo inherente a un sistema que dista mucho de ser perfecto.

Mitos y realidades del sistema

La “torre de marfil”

Una de las creencias más comunes y erróneas sobre la investigación es suponer que se trata de una actividad emprendida en una “torre de marfil” y, por consiguiente, lejos de la realidad y de los contactos sociales con el mundo. La gente piensa que hacer una investigación equivale a pasar largos años en un confinamiento solitario y voluntario del cual se sale, a su debido tiempo, con nuevos descubrimientos.

Pero de ningún modo es así. Aunque el estudiante trabaje solo durante largos periodos (estudiando y reflexionando, por ejemplo) no por ello abandonará sus contactos con el mundo exterior. Como todo investigador en esta actividad, debe interactuar, necesariamente, con una red de académicos. La lista es considerable y comprende al director, a los académicos del departamento, al personal de la biblioteca, al bibliotecario de consulta, a los académicos visitantes que dictan seminarios y a los colegas que presentan sus trabajos en conferencias. El estudiante investigador aprovechará al máximo todas las oportunidades de aprendizaje. La investigación es un proceso interactivo y requiere el desarrollo de habilidades tanto sociales como académicas.

Las relaciones personales

Wason (1974) observó que a los nuevos estudiantes investigadores les resultaba muy difícil llamar a sus directores por el nombre de pila. Para muchos tutores, el tuteo significa que todo marcha bien en la relación y que los estudiantes los consideran sus amigos. Con el objetivo de fortalecer el sentimiento de camaradería, llegar a invitar a sus discípulos a un bar o incluso a una cena en su casa. Pero al margen de lo que hagan los directores para convencerlos de que la relación será la de dos buenos colegas, a los estudiantes les lleva tiempo acostumbrarse a ese grado de informalidad. Ello se aplica tanto a los estudiantes de edad madura como a los recién graduados.

El problema reside en que los directores poseen lo que la mayoría de los estudiantes desea: el doctorado. Tienen el título de “doctor” y son reconocidos expertos en el campo de estudio de los estudiantes. Además, cuando cursaban la carrera ya admiraban su obra, sea por haberla leído o por referencias de otras personas. Por consiguiente, se sienten orgullosos de trabajar con alguien de tanto prestigio y tienen conciencia de la autoridad del director en la disciplina y de su poder dentro de la relación.

Tampoco les resulta sencillo vincularse con los pares, pero esto se relaciona con la estructura del departamento y del sistema educativo de posgrado y, en menor medida, con la idiosincrasia de los estudiantes. El sistema carece de seminarios para estudiantes investigadores y no se reflexiona, siquiera mínima- -----

mente, en la necesidad de establecer lazos entre los aspirantes al doctorado. A las relaciones personales, tanto dentro de la comunidad académica como en cualquier otra parte, hay que cultivarlas y darles tiempo para que prosperen.

El trabajo en equipo

“Trabajo sola en un laboratorio repleto de estudiantes investigadores que a su vez trabajan solos”. La cita pertenece a Diana, una doctorando de bioquímica y miembro de un “equipo” dedicado al hallazgo de una droga contra el cáncer. La situación ilustra lo que ocurre en la investigación científica: se financia un programa de vasto alcance y los profesores que administran los fondos se rodean de algunos estudiantes investigadores. Cada uno trabaja en un problema específico y cada problema se relaciona íntimamente con todos los demás. Teóricamente, existe un intercambio fluido de información y el grupo trabaja en armonía. Sin embargo, en muchos programas los estudiantes toman la precaución de guardar celosamente el trabajo del que es responsable, por temor de que algún miembro del equipo descubra algo que quite todo mérito a su investigación y, en consecuencia, no valga la pena continuarla.

El doctorado significa la recompensa por un aporte original. Cuando se enfrenta a un trabajo como el recién descrito, el graduado suele tener dos preocupaciones: primero, que alguno de los colegas con quienes colabora tan estrechamente se anticipe a su trabajo o anule su “originalidad”; segundo, que alguien reciba el título de doctor por haber demostrado algo que prueba, al mismo tiempo, la falsedad de *su* línea de investigación.

En suma, lo que se necesita es colaboración, no competencia. Las personas deben esforzarse por hacer que el trabajo de los otros sea más comprensible y menos alienante. Sin embargo, para muchos la alienación y el aislamiento son las experiencias habituales de sus días de posgrado. Por extraño que parezca, los estudiantes de ciencia padecen estos sentimientos con más intensidad que sus pares de ciencias sociales o de letras. Ello es así porque se supone (a veces erróneamente) que dentro de la ciencia el compañerismo es mayor, y los nuevos graduados esperan entonces formar parte tanto de un grupo de amigos como de un grupo de trabajo.

En otras facultades se da por sentado que los nuevos aspirantes estudian por su cuenta en la biblioteca o en su casa, porque su investigación implica más pensar y escribir que hacer experimentos. Cualquier actividad social que se produzca como resultado de un seminario, del hecho de compartir una sala común o de organizar un evento se percibirá como un beneficio y se acogerá con beneplácito.

“El método científico”

“Las hipótesis”, dijo Medawar en 1964, “son producto de la imaginación y de la inspiración... aventuras de la mente”. Estaba defendiendo, desde luego, la posición sustentada por Karl Popper en *The Logic of Scientific Discovery* (1972, tercera edición), según la cual el método científico es de carácter hipotético-deductivo y no, como en general se cree, inductivo.

Es fundamental para quien aspira a convertirse en investigador comprender la diferencia entre estas dos interpretaciones del proceso de investigación, a fin de no desalentarse ni pensar que está “engañando” a los demás u obteniendo los resultados de un modo incorrecto.

El mito del método científico consiste en creer que es inductivo; vale decir, que la formulación de la teoría científica comienza con la evidencia en bruto aportada por los sentidos, o sea con una observación simple, imparcial y libre de prejuicios. De esos datos sensoriales –comúnmente denominados “hechos”– surgen las generalizaciones. Según el mito, a partir de un conjunto desordenado de información fáctica surgirá, de algún modo, una teoría pertinente y ordenada. Sin embargo, el punto de partida de la inducción es falso.

La observación imparcial no existe, cada observación que hacemos no es sino una función de cuanto vimos y experimentamos en el pasado. Todo trabajo científico de índole experimental o exploratoria comienza con cierta expectativa respecto del resultado. Esa expectativa constituye una hipótesis. Las hipótesis proporcionan la iniciativa y el incentivo para investigar e influyen en el método. El hecho de que algunas observaciones se juzguen pertinentes y otras no, que se use una metodología y se dejen de lado las demás, que se hagan ciertos experimentos y no otros, tiene que ver con esa expectativa. ¿Dónde ha quedado ahora el investigador ingenuo, puro y objetivo?

Las hipótesis surgen de la conjetura o de la inspiración, pero una vez formuladas pueden y deben verificarse rigurosamente, empleando la metodología apropiada. Si se demuestra que las predicciones hechas como resultado de inferir ciertas consecuencias de la hipótesis no son correctas, entonces se desecharán o modificarán. Cuando las predicciones resultan correctas ello significa que la hipótesis está bien fundamentada y debe conservarse hasta que otras pruebas posteriores demuestren lo contrario. Una vez que el graduado tiene una hipótesis –producto de su imaginación– procederá conforme a un proceso estrictamente lógico y riguroso basado en el argumento deductivo. De ahí el término “hipotético-deductivo”.

El estudiante no debe preocuparse si ya tiene una idea de lo que indicarán sus resultados antes de comenzar incluso la recopilación de datos. Los científicos deducen lo que posiblemente significan las pruebas mucho antes de reunirlos a todas. No hay ninguno que no lo haga. Incluso hay descubrimientos fortuitos, pero aun en esos casos el investigador tendrá que formular una hipótesis y verificarla antes de estar seguro, por ejemplo, de que el moho podría ser un buen antídoto contra la infección bacteriana.

El mito del método científico no consiste solamente en creer que es inductivo (algo que, según vimos, no es cierto), sino también en suponer que el método hipotético-deductivo procede inevitablemente de un modo lineal, paso por paso. El método hipotético deductivo describe el enfoque *lógico* de gran parte del trabajo de investigación, pero no describe el comportamiento *psicológico* que implica el ponerlo en práctica. Este es mucho más holístico de lo que parece a primera vista, cuando nos atenemos a la lectura de la tesis final o de los trabajos publicados, pues implica –tanto en el componente deductivo como el hipotético– conjeturas, replanteos, correcciones, callejones sin salida y, sobre todo, inspiración. Las publicaciones se organizan, ciertamente, en un orden más secuencial y lógico, de modo que el valor del producto pueda ser evaluado al margen del proceso psicológico mediante el cual se obtuvo. Tal es la diferencia entre, digamos, los escritos académicos que permitieron a Crick y Watson demostrar la estructura molecular del ADN y el fascinante libro *The Double Helix* donde Watson (1968) describió cómo lo hicieron. Desde este punto de vista, es más útil pensar que el “método científico” es una manera de *redactar* la investigación y no una manera de llevarla a cabo.

Resumen de actividades

1. Recabar toda la información posible antes de elegir una institución académica. Utilizar Internet y visitar los lugares para hablar con los potenciales directores. Echar un vistazo al área donde trabajará el estudiante para ver si se ajustan a sus necesidades.
2. Averiguar qué experiencia en la investigación tiene el posible director, cuáles son sus trabajos publicados y su estilo de dirección antes de tomar una decisión.
3. Desde el comienzo, llevar a cabo, con la ayuda del tuto, un proyecto breve dentro de un plazo bien definido; ello le permitirá al graduado ingresar paulatinamente en el sistema. Al terminar el trabajo, o durante su escritura, analizará con el director de tesis no sólo los resultados sino también cómo se sintió al ejecutarlo y qué aprendió durante el proceso.
4. Cultivar las relaciones personales tanto con los directores como con los pares. Fijarse metas y cumplirlas.
5. Consultar a los investigadores en la disciplina cómo funciona el enfoque científico en la práctica.

3

La naturaleza de la formación doctoral

15

En este capítulo analizaremos la naturaleza del doctorado. Consideraremos los objetivos del proceso, el papel que éste desempeña en el sistema académico y los propósitos inevitablemente diferentes que albergan estudiantes, directores y examinadores.

El significado del doctorado

Vamos a comenzar por algunos antecedentes históricos y presentar, de un modo esquemático, el significado de la estructura de los grados concedidos por una universidad británica.

- La licenciatura significa que se ha recibido una educación general (la especialización en este nivel es una conquista relativamente reciente del siglo XIX).
- La maestría es el permiso otorgado para practicar la profesión. Originalmente implicaba practicar la teología, es decir, ganarse la vida en la iglesia; pero en la actualidad el grado se concede en todas las disciplinas: administración de empresas, edafología, computación, lingüística aplicada, etc. El título indica la posesión de un conocimiento avanzado en un campo específico.
- El doctorado consiste en la licencia para enseñar en una universidad como miembro de la facultad. Hoy en día convertir-

se en profesor no es el único motivo para cursar el doctorado, pues el título tiene connotaciones más vastas para la carrera fuera del mundo académico y son muchos los doctores que no ocupan cargos universitarios. El concepto surge, empero, de la necesidad de que un miembro del cuerpo docente sea una autoridad, domine el campo de estudio hasta sus últimas fronteras y sea capaz de expandirlas, llegado el caso.

Existen excepciones en la descripción del significado de los grados, pues en las universidades británicas se enorgullecen de su independencia. No hay leyes que especifiquen, por ejemplo, los títulos que deben otorgarse, quiénes los merecen y cuáles son las instituciones encargadas de concederlos, como ocurre en el continente.

Así, el primer grado superior conferido por las universidades tradicionales escocesas en letras es la maestría y no la licenciatura, como sucede en las facultades de ciencia. Tradicionalmente, para recibir la maestría en Oxford y Cambridge no era preciso someterse a un examen complementario, sino continuar asistiendo al *college* durante dos años, poco más o menos. En la actualidad, eso se redujo al pago de los aranceles correspondientes a la inscripción al cabo de dos años. Incluso es posible obtener el título sin concurrir a los *colleges*.

En medicina la práctica es aun más extraña; a los médicos se les concede el título honorario de doctor sin necesidad de cursar el doctorado. En realidad, cuando se reciben se les acreditan *dos* licenciaturas, pero como tienen permiso para ejercer la profesión, ejemplifican el concepto de maestría. Hay, ciertamente, buenas razones históricas que dan cuenta de esas irregularidades.

El concepto de doctorado universitario siempre fue muy claro. Se trata del título más preeminente que se confiere y significa que su poseedor es digno de ser escuchado *como un igual* por los miembros de su facultad. Tradicionalmente, los doctorados en las universidades británicas se denominaban según la facultad correspondiente: por ejemplo, doctor en teología, en medicina, en leyes, en música, etc. en realidad, el título de doctor con que habitualmente se designa a los doctorados en cualquier disciplina es un concepto relativamente reciente en las universidades británicas, importado de los Estados Unidos a principios del siglo XX. Representa un logro más restringido que los doctorados “superiores”, es decir, aquellos que sobrepasan en je- -----

rarquía a los más modernos como el doctorado en ciencias, en letras, en ciencias sociales, etc., e implica un trabajo académico limitado (aproximadamente de tres años). Pero aún significa que el poseedor del título domina su campo de estudio y puede contribuir a él de una forma valiosa.

Convertirse en un investigador profesional competente

Así pues, quien posee un doctorado es reconocido como una autoridad por la facultad correspondiente. Hoy en día resulta más útil pensar que un doctor es un investigador profesional experto en su campo. Pasemos a explicar lo que entendemos por ello:

- Primero, significa, básicamente, que lo que el doctorado tiene que decir interesa a sus pares.
- Segundo, para despertar el interés de sus pares debe conocer los últimos adelantos en su campo de estudio de modo de poder evaluar el trabajo de otros.
- Tercero, tener la astucia suficiente como para descubrir donde corresponde hacer una contribución útil.
- Cuarto, conocer las reglas éticas de la profesión y trabajar dentro de sus límites.
- Quinto, dominar las técnicas vigentes en el área y percatarse, asimismo, de sus limitaciones.
- Sexto, comunicar los resultados de una manera clara y eficaz en el ámbito profesional.
- Séptimo, todo esto debe realizarse dentro de un contexto internacional. Los pares del doctorado pertenecen a todos los países del mundo. (siempre fue así, pero ahora la difusión de los conocimientos es infinitamente más veloz que en el pasado.) Estar atento a cuando se descubre, se debate, se escribe y se publica en la comunidad académica mundial.

Esta lista representa una demanda excesiva porque, como se habrá advertido, la mayoría de los ítemes conciernen al aprendizaje de habilidades y no al conocimiento. Según palabras del filósofo Gilbert Ryle, la distinción esencial estriba entre “saber qué” y “saber cómo”. No basta que alguien le *diga* al doctorando cual es el área mas fructífera, cual la técnica más acertada -----

ni con cuanta claridad debe redactar el informe. El doctorando encontrará por si mismo un tema “investigable” usara adecuadamente las técnicas requeridas y comunicará con coherencias sus hallazgos.

Convertirse en un investigador profesional experto significa entonces dominar las habilidades del oficio. Estas se aprenden ejercitándolas en situaciones reales y bajo la dirección de un tercero. Aunque a los profesionales les resulta difícil determinarlas con exactitud, los estudiantes puedes aprender de ellos –a veces consciente, otras inconscientemente- algunos aspectos de esas habilidades. Hay, no obstante, dos elementos básicos en este tipo de aprendizaje: la exploración y la práctica. Por eso el doctorado lleva tiempo.

Como si esto fuera poco, existe una complicación adicional. Cuando el estudiante hace el doctorado, practica en un juego *donde los puestos cambian continuamente de lugar*. Es decir lo que hoy es una buena práctica, quizá mañana resulte inadecuado. Lo que ahora se considera una contribución razonable a un nuevo tema, el año próximo será una antigualla. En definitiva, las habilidades primordiales consisten en avaluar y reevaluar el propio trabajo y el de otros teniendo en cuenta los nuevos aportes. Las habilidades se desarrollan junto con la disciplina.

Los estudiantes que se embargan en el doctorado tratan de adquirir esas habilidades y se ejercitan en ellas con el propósito de convertirse en investigadores profesionales competentes y demostrar, además, que lo son. Es importante recordar el concepto de *profesionalismo* porque orientará lo que debe hacer el graduado. Por ejemplo, el estudiante no investiga por la investigación misma, si no para demostrar que aprendió *de qué manera* hacerlo conforme a los criterios profesionales (en la última parte del capítulo retomaremos el tema).

Tampoco, reiteramos, escribe un análisis del campo de estudios porque le resulta interesante o porque “todos o hacen” (aunque ambas cosas sean ciertas), si no porque eso le da la oportunidad de demostrar que domina el material con la madurez y el entendimiento de un profesional competente (volveremos al tema en el capítulo 6)

Aquí el concepto clave es demostrar que el aprendizaje se ciñe a los criterios profesionales. Pero ¿Cómo saberlo? Pues bien quizás eso es lo mas importante que el graduado debe aprender, sea del director, sea de los trabajos públicos en el campo. Efec- -----

tivamente, es responsabilidad exclusiva del director proporcionar a los graduados la oportunidad de familiarizarse con los criterios profesionales correctos. Solo a través de esa familiaridad del estudiante los reconoce y, en consecuencia, los pone a práctica.

No es posible entonces obtener el doctorado a menos que se conozca esos criterios, y ello es así en razón de los objetivos de todo el proceso doctoral. Conceder el título de “doctor” a su debido tiempo, por muy gratificante que ello sea para el graduado y por mucho que enorgullezca a su familia, no es la única finalidad del proceso. Cuando los examinadores, en nombre de la universidad y de la comunidad académica, confieren el grado y reconocen al estudiante como un profesional competente, lo que más le interesa es que el doctorado se “una al club” y siga contribuyendo al desarrollo de la disciplina a lo largo de toda su carrera, por medio de su investigación y de su sapiencia. Por tanto le conceden, en principio, el derecho a *examinar las tesis doctorales de otras personas*, aunque no de inmediato. Primero tendrá que publicar parte de su tesis doctoral, seguir investigando el campo de estudio y dar a conocer los resultados en revistas científicas de renombre a fin de establecer su autoridad como académico.

No es otro el objetivo de la formación doctoral: llevar el estudiante a un plano donde pueda examinar con autoridad las tesis de otros. El estudiante necesita, pues, tener las aptitudes profesionales y conocer los criterios y pautas requeridos. De todo ello pueden extraerse dos corolarios:

- Apenas comenzado el proceso, el graduado leerá las tesis doctorales en su campo para descubrir las pautas exigidas. ¿En qué otra parte, si no, buscar los criterios a los que debe ceñirse?
- Si el graduado recurre al director luego de haber hecho el trabajo y le pregunta si está bien, entonces no está listo para el doctorado, pues éste se confiere como un reconocimiento a su capacidad para evaluar los trabajos de investigación (el propio inclusive) conforme a los criterios profesionales.

Las diferencias entre la maestría y el doctorado

La maestría, en que se espera del estudiante que domine un área del contenido, representa obviamente un estudio me- -----

nos avanzado que el doctorado. Se trata de un trabajo más breve posible de completarse en dos años de estudio con dedicación exclusiva y su disertación es menos extensa que la tesis doctoral. La maestría suele servir como un curso de entrenamiento para un trabajo de investigación más avanzado, y a veces constituye la etapa preliminar al doctorado. En esa fase se aprenden los fundamentos de la investigación y el dominio de nuevas técnicas. Asimismo, comporta la experiencia y la preparación correspondiente a un grado superior, legítimo por derecho propio.

A semejanza de lo que acontece en el doctorado, no es posible explicitar los detalles burocráticos requeridos para obtener la maestría en un campo específico y en un determinado momento. El estudiante no tendrá otro remedio que abocarse a la lectura de buenas disertaciones si desea enterarse de las pautas exigidas. Nos referiremos ahora, en términos muy generales a algunos de los rasgos que distinguen la maestría del doctorado.

El aspirante a la maestría debe emprender una investigación. Sin embargo, el trabajo es más limitado en su alcance y requiere de menos originalidad que el del doctorado. La tesis doctoral implica más profundidad y originalidad que la disertación de la maestría. Se espera de los aspirantes al doctorado mayor capacidad de síntesis y sentido crítico y también una investigación más detallada de los ejemplos prácticos.

El aspirante a la maestría puede limitarse a reproducir una investigación ya publicada y utilizar fuentes secundarias; vale decir emplear citas de segunda mano; por ejemplo: "Francis da algunas definiciones de originalidad (Phillips y Pugh, 2000)". Esto no sería admisible en una tesis doctoral, donde se espera que el aspirante al título haya leído y evaluado el trabajo original de Francis.

Además, y aunque se requiera una reseña completa de la bibliografía, no tiene porque ser una revisión *valorativa*, como en el caso del doctorado. La diferencia reside aquí en la amplitud, la profundidad y la evaluación crítica de la revisión bibliográfica. En las maestrías de primer nivel es preciso demostrar la habilidad de someter las ideas a prueba, de comprender las técnicas apropiadas, de usar los trabajos publicados y el material documental, así como estar al tanto de las diversas teorías y estudios empíricos

Cada universidad tendrá sus propias reglas en lo referente a la maestría y el graduado estudiará cuidadosamente las que se aplican a su caso.

Los objetivos de los estudiantes

La gente decide doctorarse por muchas razones. Entre los principiantes, una de las más comunes es el deseo de hacer una contribución significativa al campo elegido. En esos casos, es muy probable que se hayan interesado en el tema durante sus estudios universitarios para obtener el primer grado (o tal vez trabajando en su profesión) y desean agregar algo al estado actual del conocimiento en la disciplina. Adam, por ejemplo, que luego de graduarse como arquitecto se dedicó a la enseñanza y a la vez al ejercicio de la profesión, explicó por qué había vuelto a la universidad:

Quería hacer más trabajo teórico, dado que me interesaban los problemas éticos que se suscitan en el diseño de edificios. ¿Debe un arquitecto decidir cuáles serán las características de un edificio sin consultar jamás a los futuros propietarios, sabiendo que dichas características afectarán, inevitablemente la conducta de quienes vivan en él? El tema me interesaba desde mis años de estudiante y ese interés se acrecentó a partir de las observaciones realizadas durante el ejercicio de la profesión. Lo consideré un grave problema y una cuestión básica de la práctica profesional.

Greg, un graduado en historia dijo que decidió doctorarse porque:

Era una oportunidad de continuar la investigación emprendida para la maestría. El doctorado significa, a mi criterio, que el aspirante hizo una nueva contribución a su campo, y eso es justamente lo que deseo hacer. Antes de terminar la maestría, nunca había considerado seriamente la posibilidad de hacer el doctorado. No lo necesito en absoluto para mi trabajo; en realidad podría ser incluso una desventaja.

Los sentimientos de Greg no se corresponden con los de los estudiantes investigadores en general, pues aumentar la oportunidad de trabajo en la carrera y asegurarse un futuro gra- -----

cias al título constituyen un importante objetivo para muchos graduados. Algunos optan por este camino cuando consideran sus planes para el futuro; otros, como Freddy (química industrial) deciden dedicarse a la investigación cuando descubren que encontrar un trabajo apenas egresan de la universidad es más difícil de lo que pensaban:

Quería trabajar en Finlandia, donde vive mi novia; me ofrecieron dos empleos pero me fue imposible conseguir el permiso de trabajo. Luego comencé a buscar por aquí, pero para entonces ya era demasiado tarde y no pude encontrar un empleo mínimamente decoroso. El jefe del departamento donde hice la licenciatura me ofreció un cargo de investigador, me dio un bosquejo del área de investigación y yo acepté, por supuesto.

Algunos estudiantes que trabajan en laboratorios u hospitales se sienten culpables cuando la gente los llama “doctores” pues aún no han obtenido ese título; otros piensan que la relación con los colegas médicos sería más fácil si ellos también tuvieran ese título. La situación es semejante a la de las estudiantes que cursan el doctorado para que no se refieran a ellas como “señora” o “señoritas” sino como “doctoras”.

No tener verdaderos objetivos y ser incapaz de pensar siquiera en hacer algo distinto es otra razón para emprender una investigación con el único propósito de obtener un título. Todo esto está muy lejos de la visión idílica del doctorando como una persona dedicada a expandir los conocimientos y potencialmente digna de convertirse en un experto indiscutido en su campo.

Pero los objetivos de los graduados van cambiando a lo largo del período de inscripción incluso para quienes *realmente* comienzan por la satisfacción intrínseca que les procura hacer una investigación y por su interés en el trabajo mismo. Bradley, estudiante en un departamento de lengua, describe así su experiencia:

No se me ocurría un modo más placentero de pasar el tiempo. En mi caso es instintivo. Nunca pensé los pro y los contra, fue realmente una decisión visceral.

Estos graduados, junto con los nuevos aspirantes todavía más entusiastas que ellos, cambian, empero, su manera de referirse al doctorado a medida que aprenden a investigar y a con- -----

vertirse en profesionales competentes. Hacia la etapa final, sus objetivos se vuelven más limitados: simplemente doctorarse (“tengo que lograrlo”) o bien concluir una tarea incompleta (“debo terminarla”).

Es importante que los graduados reconozcan, finalmente, que lo que necesitan es determinación y perseverancia y no “brillo intelectual”. Cuando antes lo aprendan, mejor. Hacer una investigación y terminarla de una manera satisfactoria no es sino un trabajo como cualquier otro. Por tanto, lograr que el trabajo emprendido se convierta en un verdadero éxito constituye una meta nada desdeñable.

Los objetivos de los tutores

Así como los estudiantes comienzan el doctorado por un sinnúmero de razones, también los tutores emprenden la dirección por diferentes motivos. Hay quienes desean adquirir fama por el mero hecho de tener a su cargo a muchos estudiantes investigadores capaces y con un alto nivel intelectual, pues su estatus profesional se eleva con cada éxito obtenido. Desde luego, lo contrario también es cierto: la estima de que gozan los académicos mermará ante sus pares si las tasas de deserción son altas, si el trabajo de sus estudiantes es de mala calidad o si les lleva un tiempo considerable terminar la tesis. Pero aquellos cuyos antiguos estudiantes investigadores son ahora profesores titulares, hablan de sus logros como si se tratara de los propios.

Hay por lo menos dos clases de directores de tesis. Algunos creen que es preciso estimular a los graduados para que se transformen en investigadores autónomos; otros, que hay que estimularlos para que se conviertan en investigadores ayudantes en extremo eficientes. Hay quienes nunca pensaron realmente en la cuestión, pero su manera de tratar a los estudiantes de posgrado permite deducir fácilmente qué teoría sustentan respecto de su formación y entrenamiento.

Algunos directores se dedican a estudiar su área de investigación preferida y se rodean de un grupo de personas que exploran problemas diferentes pero conexos. Su aspiración es crear centros de excelencia en torno de ellos y atraer así a los académicos visitantes de otras universidades y de otros países. De esa manera pueden dedicar parte del tiempo a discutir su trabajo con otros especialistas.

Suelen organizar, asimismo, ocasionales seminarios a cargo de algún experto en la materia. Quien es dirigido por un académico de esas características probablemente descubra que éste le da problemas puntuales y bien definidos pertenecientes a la misma área que los problemas investigados por sus otros estudiantes.

Están, además, los académicos titulares cuyo objetivo es convertirse en candidatos al premio Nobel o a otro galardón de renombre. En consecuencia, tratarán a los graduados como a ayudantes investigadores y restringirán su trabajo a lo estipulado por ellos, tal como se hace con un subordinado.

Pero así como unos esperan un trabajo rápido y eficaz, otros se interesan auténticamente por crear a más y mejores investigadores, e incluso están dispuestos a ofrecer a los estudiantes de posgrado un servicio de dirección tan competente como el que ofrecen a los no graduados. Ello significa que se espera de los doctorandos que elaboren sus propios temas de investigación y actúen de una forma más independiente. Un enfoque de esa índole da más oportunidad pero entraña un grupo académico de pares más limitado.

Los directores obedecen, pues, a razones muy distintas cuando aceptan sumar, al trabajo ya emprendido, el compromiso de dirigir la tesis de los estudiantes investigadores. No todos estos propósitos son mutuamente excluyentes, pero es recomendable que el graduado averigüe cuál es el enfoque preferido del futuro director a fin de evaluar lo que éste espera que haga y lo que eso implica.

También es importante que los graduados recién inscriptos sepan si desean convertirse en investigadores autónomos o ayudantes investigadores superiores, así como es importante para los directores saber cuál es el tipo de graduado que mejor se adecua a sus propios objetivos.

Por cierto, sabemos que al estudiante investigador principiante le será difícil comprender plenamente las inferencias de este análisis, y aun más difícil actuar partiendo de estas consideraciones. Sin embargo, es posible hacer dos cosas: primero, hablar con otros estudiantes investigadores del mismo departamento sobre sus experiencias con la dirección; y segundo, averiguar, en las discusiones preliminares con cualquier posible director, cuál es su manera favorita de trabajar con los graduados.

Los objetivos de los evaluadores

Los evaluadores externos son académicos de otras instituciones y su función es asegurar que, dentro de una disciplina dada, los criterios de calidad por los cuales se confiere el doctorado sean uniforme en todas las universidades. Los examinadores consideran el doctorado de distintas formas: como un entrenamiento para la carrera de investigador; como una capacitación para escribir libros en el futuro; como una preparación para la vida académica o, como lo acabamos de señalar, para convertirse en un investigador profesional competente.

Aunque los evaluadores se interesen sobre todo en la investigación, en la tesis o en el desempeño del doctorando en el examen, también les importa comprobar el dominio general de la disciplina (contexto) y del tema específico. El doctorado británico se otorga por una contribución original al conocimiento. Sin embargo, como veremos en el capítulo 6, la originalidad en el doctorado es un concepto complejo que nunca se definió cabalmente. Los examinadores deben comprobar, empero, que el trabajo tiene cierto grado de originalidad y que se lo hizo sin ayuda.

Desempeñar su papel como corresponde contribuye al prestigio de los examinadores. Algunos tienen fama de ser difíciles de complacer. Otros, en cambio, aceptan sin ningún reparo la evaluación del trabajo hecha por el director. Hay quienes convierten el examen oral en una prueba rigurosa de los conocimientos profesionales del estudiante y de su capacidad para exponerlos. Y otros permiten que la defensa de la tesis se asemeje a una conversación distendida entre amigos.

La reputación de los examinadores influye a veces en su elección, especialmente cuando ésta incumbe al director. A menudo la selección de los evaluadores externos depende de lo que opina el director del trabajo de sus doctorandos. Por ejemplo, si un director piensa que la tesis de un determinado estudiante no va más allá de satisfacer los requisitos básicos, optará por un examinador menos exigente. Si, por otro lado, juzga que la tesis tiene suficientes méritos, elegirá a un examinador “duro”, y el hecho de ser aprobado por alguien tan exigente y prestigioso redundará en beneficio del estudiante. Sin embargo, ese sistema no sólo es universal sino que puede ser en extremo impopular. El doctor George, responsable de los estudiantes investigadores de su departamento, dijo: “Me opongo a la práctica de ele- -----

gir a un académico de menor categoría o a un amigo para examinar a los estudiantes más flojos, pero eso sucede y, además, sé que ha sucedido aquí”.

Los objetivos de las universidades y de los consejos de investigación

Los consejos de investigación financiados por el gobierno dan becas a los estudiantes británicos de ciencias y de ciencias sociales con dedicación exclusiva, tal como lo hace la Academia Británica con los estudiantes de letras. En el pasado, se evaluaba de un modo muy permisivo lo que ocurría después de otorgada la beca, considerando que había que respetar la discreción académica y que ello era incumbencia del departamento y de los directores correspondientes. Pero las cosas ya no son así.

La manera más fácil y común de no doctorarse es la deserción, pues son muy pocos los que realmente fracasan. El alto y permanente porcentaje de deserciones llevó a los consejos de investigación a presionar a las universidades para aumentaran las tasas de conclusión, o sea el número de estudiantes que presentaba la tesis. Con tal propósito se definió el criterio para concluir con éxito el doctorado en los siguientes términos: la presentación de la tesis para ser examinada a los cuatro años de haberse inscripto como estudiante con dedicación exclusiva. Si, como resultado del examen, es preciso presentarla por segunda vez, ello no incidirá en la obtención del doctorado.

La instancia más rigurosa fue la adoptada por el Consejo para la Investigación Social y Económica. Cada año confecciona una lista de las universidades cuyo porcentaje de doctorados se halla por debajo de los niveles aceptables y a las cuales no se les conceden las becas del consejo. Las universidades pueden solicitar la rehabilitación luego de un período de tres años, cuando han demostrado que tanto la dirección como otras medidas para apoyar al estudiante mejoraron ostensiblemente. También hay otros consejos de investigación que confeccionan tablas de posiciones con respecto a las tasas de conclusión y las toman en cuenta para conceder o no becas a determinados departamentos. Lógicamente, una política tan draconiana suscitó muchas controversias en los círculos académicos. Pero las tasas de conclusión se elevaron considerablemente.

Estas políticas lograron. Sin embargo, que las instituciones académicas se esfuercen más por controlar el proceso del doctorado. Por ejemplo, se designaron grupos de trabajo para fiscalizar la práctica de la dirección, examinar los beneficios de los programas doctorales, afianzar los procedimientos para controlar el progreso de los estudiantes investigadores, etc. se nombraron académicos responsables de todos los estudiantes investigadores del departamento. Este libro, así como los seminarios en los cuales se basó, también ilustra el interés por el tema.

La meta de los consejos de investigación consiste en lograr que una alta proporción de graduados con dedicación exclusiva termine el doctorado dentro de los cuatro años, y en las universidades están procurando cumplir con ese propósito.

Cuando un candidato presenta la tesis para el examen después de cuatro años, según la norma que se aplica actualmente habrá una evaluación y devolución del trabajo. Ello incluye una crítica detallada por parte de los examinadores más un período complementario para rescribirlo. Sólo después de la segunda presentación se considera que el curso doctoral terminó con éxito y, por tanto, se concede el título. Esto significa un cambio evidente en la cultura y en las expectativas de los participantes, y es consecuencia de las políticas de los consejos de investigación respecto a las universidades a las que pueden sancionar o bien recompensar con subsidios. Como resultado de ello, la tesis aceptada tiene muchas más posibilidades de alcanzar un nivel más alto que el de la primera presentación.

Desde el punto de vista del estudiante, los efectos positivos residen en el mayor interés y cuidado por el funcionamiento eficaz del proceso, y cada graduado debe asegurarse de obtener los beneficios de estas mejoras. Un posible efecto negativo es forzar al doctorando a tomar una perspectiva más limitada de su investigación a fin de terminar la tesis en el tiempo estipulado. Empero, recordemos que siempre habrá oportunidades para investigar las cuestiones conexas que quedaron pendientes una vez que el estudiante haya obtenido el doctorado.

Desajustes y problemas

Una vez que comenzamos a descubrir en qué punto los objetivos de los diferentes grupos comprometidos con el doctorado -----

resultan incompatibles, no es difícil inferir que ciertos conflictos son inherentes al sistema. Si a un estudiante de posgrado, cuyo deseo es extender un área de investigación mediante una contribución significativa, se le asigna un director interesado en la rápida resolución de problemas, ambos se sentirán inevitablemente frustrados al cabo de muy poco tiempo. Lo mismo ocurre cuando las prioridades del estudiante y del director no coinciden. Tal fue el caso de Freddy y el profesor Forsdike:

Trato de hacerle entender al profesor que debe justificar muy bien mi trabajo antes del 31 de marzo. Tiene que ser algo vital e importante. El trabajo sobre el envenenamiento no figuraba en el bosquejo del proyecto original, y la mayor parte de las tareas experimentales que me asignó hasta ahora no son pertinentes para la tesis.

Aquí el director desea claramente que el estudiante trascienda los límites del problema propuesto en la tesis y que siga las pistas surgidas en los experimentos originales. Pero Freddy sólo quiere terminar una serie de experimentos determinados y consignarlos por escrito para obtener el doctorado.

Cuando a un director le interesa discutir nuevas ideas y examinar áreas inexploradas, pero su responsabilidad solamente se limita a procurar que el estudiante termine la tesis según los criterios estipulados y dentro de un lapso razonable, el trabajo de dirección se vuelve entonces muy insatisfactorio. La señora Briggs, directora en una facultad de letras, dijo lo siguiente:

Hablando en términos generales, pienso que hacer el doctorado en letras no tiene valor alguno. Si usted sabe escribir, escriba un libro; la tesis es una mala preparación para eso. Concentrarse durante tres años en problemas creados artificialmente no me parece una buena formación para un profesor universitario. El doctorado no es sino un entrenamiento para la vida académica. Creo que una maestría sería lo más adecuado. ¿Quién vuelve a leer una tesis doctoral en literatura una vez escrita? Nadie. Entonces, ¿para qué sirve?

A la directora le desagradaba la forma en que la universidad percibía el significado del doctorado. Sin embargo, disfrutó enormemente de la dirección de un doctorando: -----

Siempre me cuenta algo que ignoro y eso es muy estimulante; salvo, claro está, que nunca sé si lo que me dice es exacto. No soy una directora ideal y trato de compensar mis falencias fomentando su entusiasmo. Es tan buen estudiante que de ningún modo quisiera defraudarlo. Le presenté a otras personas que *son* expertas en su campo y a quienes puede consultar cuando quiera y cuando necesite ciertos conocimientos especializados. Debería terminar el doctorado en tres años. Según él, es un trabajo que lleva toda la vida y supongo que su opinión merece respeto. Pero el doctorado no es un trabajo que dura toda la vida y él debe terminarlo lo antes posible.

Ambos casos demuestran las dificultades de definir los límites de la investigación y a la vez organizar el tiempo para redactar la tesis. Que sea el estudiante o el director quien asuma la responsabilidad no altera el hecho de que las decisiones sobre cuáles son los criterios adecuados, pertinentes y necesarios deben tomarse durante todo el período de inscripción.

Resumen de actividades

1. Prepararse para descubrir cuáles son, para un investigador profesional competente, los criterios y los logros que justifican la obtención del doctorado.
2. Leer las tesis doctorales de otros académicos en el mismo campo y evaluarlas por su originalidad a fin de averiguar el grado de originalidad que debe tener una investigación para satisfacer las expectativas de los examinadores.
3. Saber que el entusiasmo inicial por la investigación se desvanece inevitablemente. Armarse, pues, de la determinación y perseverancia (y no del “brillo intelectual”) indispensables para terminar la tesis y obtener el título.
4. Usar en beneficio propio las presiones ejercidas en las universidades por los consejos de investigación y asegurarse de recibir apoyo en los estudios.
5. Revisar y corregir permanentemente los desajustes entre fijar los límites del proyecto y organizar el tiempo a fin de terminar la tesis en el lapso estipulado. Se trata de una tarea conjunta que corresponde tanto al estudiante como al director.

4

Cómo *no* obtener el doctorado

15

Vamos a analizar ahora algunos métodos muy comunes para *no* obtener el doctorado. Aunque muchos de los ejemplos del capítulo se tomaron del ámbito de los estudios empresariales, estas formas tan típicas de fracasar se aplican a cualquier campo y deben ser tenidas en cuenta por quienes aspiran a convertirse en investigadores. El graduado debe reconocer claramente cuál es su actitud frente a las siete maneras de fracasar que describiremos, si no quiere caer como un tonto en las trampas que éstas le tienden. Sin embargo, el mero hecho de señalarlas no es suficiente para evitarlas. La mayoría son muy persuasivas y el graduado tendrá que oponerles una firme resistencia.

No querer el doctorado

El primer método para no obtener el doctorado es no *quererlo*. Esto puede parecer contradictorio ya que es probable que el estudiante esté “pasando hambre en una buhardilla” o viviendo de los magros ingresos de una beca; tal vez haya dejado un trabajo con el fin de estudiar, o utilice los ingresos de su cónyuge para invertirlos en la carrera en la carrera, además de dedicar a la investigación un tiempo, un esfuerzo y una energía considerables. Por consiguiente, alegrará que dadas las cosas que debió dejar de lado, es indudable que no desea abandonar el proyecto.

Pero por extraño que parezca, en ocasiones es así. Para entenderlo nos valdremos de una analogía. Nosotros, los estudiantes y directores

investigadores, ¿deseamos ser millonarios? Sin duda nos encantaría siempre y cuando nos *regalaran* un millón de dólares y no tuviéramos que mover un dedo para ganarlos, ni siquiera comprar un billete de lotería, lo que después de todo no sería una mala idea. Pero no queremos *emprender el camino* que nos convertirá en millonarios. De lo contrario, no estaríamos considerando cómo hacer una investigación y obtener el doctorado, sino pensando, más bien, en construir mejores trampas para ratones, en observar cómo funciona el mercado de propiedades en el Sudeste asiático, en escribir un libro cuyos personajes sean animales parlantes, etc. Hay muchos métodos para hacerse millonario, pero obtener el título de doctor no figura entre ellos.

Exactamente el mismo fenómeno se produce en el caso del doctorado. El individuo piensa que sería una buena idea recibirse de doctor, trae un proyecto sobre lo que le gustaría hacer y luego se da vuelta y pregunta: “Disculpe, ¿podría obtener el doctorado con esto?”. Y la respuesta es, frecuentemente, “no”. El doctorado se otorga por una forma específica de investigación (que analizaremos en los capítulos 5 y 6), y si el estudiante no desea atenerse a esa forma de trabajo, entonces efectivamente no *quiere* el doctorado. Es la misma diferencia que existe entre querer convertirse en millonario y prepararse para ganar un millón de dólares.

El propósito de este libro es, sin duda alguna, ayudar al estudiante a prepararse para obtener un doctorado; y ello comporta cierto grado de perseverancia, la voluntad de descubrir lo que se requiere en forma realista y la determinación de llevarlo a cabo. El estudiante debe *querer* el doctorado en este sentido. Y ese “querer” es muy importante porque es lo que impulsará su carrera. Por ejemplo, puede que, en ciertas ocasiones, lo que está haciendo le parezca absurdo o estéril; o que se pregunte “¿por qué me metí en semejante lío?” o “¿por qué le hago esto a mi familia?”. No se puede pedir de una actividad tan exigente como hacer un doctorado que la satisfacción intrínseca (digamos, el interés por la investigación, el placer de analizar el tema con los colegas, etc.) baste para llevarlo a cabo. Siempre hay que tener un ojo puesto en las actividades extrínsecas (el compromiso con el aprendizaje del proceso, su importancia para -----

el progreso profesional, etc.) En suma, el estudiante debe *querer* doctorarse.

Desafortunadamente, hay muchos que no desean el doctorado en ese sentido. Especialmente vulnerables son aquéllos que utilizan el doctorado como vehículo para un cambio en la carrera:

- Iris, una docente con unos cuantos años de ejercicio, se interesó en cierta especialidad (el desarrollo de un currículo multiétnico) y pensó que investigarla le permitiría afianzarse en ese nuevo campo. Pero descubrió que la investigación la apartaba cada vez más de los problemas reales de los alumnos en el aula, conduciéndola a una forma de “ciencia” basada en la medición por la que no sentía afinidad alguna. Abandonó el doctorado.
- Jim era un periodista especializado en asuntos laborales. Quería hacer una carrera académica y empezó un doctorado sobre un tema político de actualidad. También continuó colaborando esporádicamente en los periódicos para mientras tanto ganarse la vida. Luego de redactar la propuesta de la tesis (una serie de artículos que el director encontró inadecuados), éste le indicó la conveniencia de diseñar un cuestionario. Así lo hizo y reunió a un grupo de empresarios a fin de contestarlos, pero no se molestó en analizar las respuestas “porque no le veía el sentido”. Y, desde luego, *para Jim no tenía sentido*. Por consiguiente abandonó el proyecto.

No entender la naturaleza del doctorado por sobrestimar sus requisitos

Los términos que se utilizan para describir el resultado de una tesis doctoral –“una contribución original al conocimiento”- tal vez parezcan grandilocuentes, pero recuérdese que la confección de la tesis, como vimos en el capítulo 3, es, en esencia, un proceso de *entrenamiento para la investigación*, y que la expresión “contribución original” debe, por fuerza, interpretarse en un sentido más limitado. Por cierto, no significa un avance de consecuencias que haga tambalear, por decirlo así, los fundamentos mismos de la disciplina. Los estudiantes investigadores que vean las cosas de esta forma, aunque sólo sea parcial o inconscientemente, hallarán el proceso demasiado desgastante.

Si el graduado es capaz de aportar una contribución capital, que siga adelante y lo haga, como lo han hecho unos pocos -----

científicos que jamás se doctoraron. Pero se trata de una estrategia más acertada para obtener un título honorario y no el doctorado. Quienes no están

en esa posición –o sea la mayoría de nosotros- consideran que la “contribución original” es más limitada en su alcance, y en rigor lo es: aplicar, por ejemplo, la teoría a una esfera diferente; evaluar los efectos del aumento de la temperatura; resolver alguna misteriosa rareza o investigar un acontecimiento histórico poco conocido.

Cuando planteamos la cuestión, algunos estudiantes de ciencias sociales que leyeron el trabajo de Kuhn (1970) sobre los “cambios de paradigma” en la historia de las ciencias naturales (los graduados en ciencia normalmente no han oído hablar de Kuhn), nos responden bastante indignados: “Oh, ¿usted quiere decir que el doctorando debe limitarse sólo a la ciencia normal?”. Y, en efecto, eso es lo que creemos. Los cambios de paradigma son cambios fundamentales en los esquemas explicativos de las ciencias que se producen en muy raras ocasiones, cuando las insuficiencias del antiguo marco conceptual se tornan cada vez más limitantes. La ciencia normal es la investigación común que se sigue realizando en el ínterin, o sea entre los cambios teóricos de envergadura, y sirve para elaborar el paradigma explicativo general y para resolver los problemas e interrogantes aún no esclarecidos del todo. Se trata de la actividad básica de científicos y académicos, y los doctorandos deberían de sentirse orgullosos de contribuir a ella.

Se pueden dejar los cambios de paradigma para *después* del doctorado; y eso es lo que acontece en la práctica. La tesis doctoral de Einstein no fue la teoría de la relatividad –un cambio de paradigma respecto de la física *posnewtoniana*-, sino una perspicaz contribución a la teoría browniana del movimiento. Tampoco, *El capital* fue la tesis doctoral de Marx: ésta versó sobre dos filósofos griegos poco conocidos. Ciertamente cuando Einstein y Marx confeccionaban sus respectivas tesis, se estaban preparando para otro tipo de cuestionamientos que conduciría, finalmente, a cambios radicales, pero también estaban demostrando su absoluto conocimiento profesional de los paradigmas vigentes.

Como vimos en el capítulo 3, el profesionalismo es la base del doctorado. Pensar que es más que eso resulta muy desgastante. Es posible que pase mucho tiempo antes de que aparezca un nuevo paradigma. Sobreestimar la tarea es, en definitiva, un -----

buen método para no obtener el doctorado. Veamos ahora dos ejemplos clásicos:

- Según Bob, si se limitaba a leer en libros y revistas especializadas lo que otros hicieran en el problema que le interesaba, la suya no sería una “verdadera” investigación. El trabajo de otros condicionaría su modo de pensar y por tanto su aporte no agregaría nada nuevo al campo de estudio. Para ser realmente innovador, no debía leer nada sobre el tema (ya había obtenido la licenciatura y la maestría en su disciplina), sino sentarse y diseñar su propuesta de investigación: el aprendizaje de habilidades por parte de los adultos, un tema que dominaba en la práctica dada su experiencia en capacitación profesional. Esto le llevó bastante tiempo, pues los métodos de investigación no eran precisamente su fuerte.

Su directora, la doctora Bishop, no se impresionó ante la propuesta. Como el campo de Bob no era su especialidad, fue a la biblioteca, consultó cuanto se había publicado sobre el tema durante el año en curso y descubrió, finalmente, un trabajo sobre el mismo tema de Bob, pero mucho mejor resuelto (por algo lo habían publicado). Bishop usó el ensayo para apoyar su argumento: Bob debía emprender una amplia búsqueda bibliográfica si deseaba que el trabajo aportara algo nuevo a su campo de estudio. Bob interpretó el consejo como un rechazo y abandonó el doctorado.

- La investigación de Phil versaba sobre la motivación de los empresarios. Durante la etapa del trabajo de campo, se involucró demasiado con los sujetos de la muestra. Sintió que sería una traición no permitirles sacar algún beneficio de sus estudios si los presentaba bajo la forma de un tedioso libro académico que nadie leería. Según Phil, la mayor parte de la investigación era así y por ese motivo nadie la tomaba en cuenta, excepto la siguiente promoción de investigadores. El informe debía transmitir algo más. ¿Por qué no escribir una tesis que pudiera leerse como una novela y resultara accesible para todos?

Phil se entusiasmó con la idea. Le escribió a un novelista cuyo trabajo admiraba y le pidió consejo sobre cómo escribir la tesis. Le llevó un año más redactar el material y no dejó que nadie lo viera: no se muestra una novela sin terminar. Cuando por último presentó la tesis, el director lo juzgó poco rigurosa, inadecuada, autoindulgente y subjetiva.

Le pidió que la rescribiera pero Phil se negó y por tanto no obtuvo el doctorado.

Consignar los resultados de una investigación de un modo accesible para los profanos es una actividad necesaria que los -----

investigadores deberían encarar con más seriedad, y no es nuestra intención desaprobala, como podría inferirse del ejemplo de Phil. Lo malo es fracasar por haber sobrestimado lo que corresponde hacer en una tesis doctoral. O, como lo

analizamos en el capítulo 6, no expresarse con claridad y descuidar la presentación de la tesis porque se está escribiendo para los colegas académicos.

No entender la naturaleza del doctorado por subestimar sus requisitos

15

Subestimar lo requerido es un problema que atañe especialmente a quienes investigan con dedicación parcial y continúan en sus empleos, y a aquellos que retoman la vida académica después de un largo período en el “mundo real”. Básicamente, es la dificultad de comprender el significado del término “investigación”, pues la palabra se usa con mucho más rigor en el mundo académico que en la esfera cotidiana. En el capítulo 5 analizamos en detalle su naturaleza; aquí nos limitaremos a señalar lo siguiente: primero, la creencia común de que la investigación consiste en “averiguar algo que no se sabe” es incorrecta; segundo, la mayoría de las actividades descritas como “investigación de mercado” o “investigación para un programa de TV” no satisfacen los criterios de investigación requeridos para el doctorado, que exige un aporte al análisis y a la explicación de un tema y no una mera descripción.

Así pues, formular preguntas acertadas es una parte tan importante del proceso como descubrir respuestas interesantes. Aceptar una formulación “profana” tanto de las preguntas como de las respuestas, por muy “pertinentes” que parezcan, no es sino subestimar la investigación y exponerse a no obtener el doctorado. Veamos dos ejemplos:

- Tom, un asesor de empresas, decidió tomarse tres años sabáticos para hacer el doctorado y así acrecentar sus oportunidades en el ámbito de la comercialización. En su trabajo, había observado que los límites cronológicos afectaban las decisiones de los empresarios. Decidió, pues, investigar el tema a fin de enseñarles a tomar mejores decisiones. Desde luego, escogió el enfoque típico de un asesor: visitar a empresarios y discutir con ellos el problema que le -----

interesaba. Escribió sobre algunos casos y problemas concretos y también sugirió ciertos métodos para mejorar las decisiones.

Al cabo de unos meses, algunos clientes con quienes se había mantenido en contacto comenzaron a pedirle asesoramiento sobre las resoluciones que convenía o no tomar en sus respectivas empresas. Tom se sentía útil y, por tanto, pensaba que su trabajo iba por buen camino. Lo que deseaba en realidad era escribir sobre sus conocimientos y experiencias sobre las fechas límite, presentar la tesis, publicarla en forma de libro, y de ahí en más convertirse en una autoridad en la materia y aumentar sus oportunidades de trabajo como asesor.

Se tardó casi una año en convencer a Tom de que si bien su enfoque era razonable como estrategia para su carrera y publicar un libro útil e interesante para los empresarios sin duda lo beneficiaría como asesor, no era, sin embargo, una estrategia válida para obtener el doctorado. Su enfoque subestimaba peligrosamente los criterios académicos y, además, no estaba investigando en función del doctorado. Tom aceptó el hecho, pero decidió que en ese caso no valía la pena seguir esforzándose. Por consiguiente, dejó de concurrir a la universidad.

- Chris, gerente de finanzas, pensó que cursar el doctorado le serviría para convertirse en profesor universitario de administración de empresas, si así lo deseaba en el futuro. Quería hacer una investigación sobre el sistema de control financiero de su compañía, un tema que dominaba. Supuso que lo más sencillo era investigar alguno de los temas en los cuales era *experto*, pero subestimó el hecho de que la investigación no solamente significa hallar buenas preguntas, sino también buenas respuestas.

Chris no sabía formular preguntas apropiadas para una investigación, pero cuando el director comenzó a sugerirle posibles interrogantes, los discutía con gran entusiasmo y daba “las respuestas” que ya conocía. Luego de abordar una serie de temas de esta manera, se puso de manifiesto que él no necesitaba investigar pues ya conocía todas las respuestas (al menos en un nivel satisfactorio para Chris). Cuando comprendió que la investigación exige rebatir con fundamento las viejas explicaciones y encontrar otras en casos de ser necesario, su entusiasmo se desvaneció y abandonó la universidad.

No tener un director que sepa cuáles son los requisitos para el doctorado

Los estudiantes no deben sobrestimar ni subestimar la naturaleza del doctorado, pero tampoco deben hacerlo los directores de tesis. Los problemas tocantes a la dirección se analizan en detalle en los capítulos 8 y 11. Aquí nos limitaremos en señalar dos cosas: primero, la mala dirección es una de las principales causas del fracaso en obtener el doctorado; segundo, teniendo en cuenta de que quien más se perjudica en estos casos es, en definitiva, el estudiante, le corresponde a éste conseguir la dirección que necesita y a la cual tiene derecho.

- Sofía se fue a estudiar a Gran Bretaña gracias a una beca concedida por el gobierno de un país que carecía, prácticamente, de una tradición en la investigación empírica en su campo de estudio. Se le asignó un director de tesis con mucha experiencia empírica pero que jamás había hecho una investigación científica. Sofía trabajaba por su cuenta y recibía ocasionales comentarios del director, interesado en una de las secciones del proyecto; sin embargo, éste había subestimado la naturaleza del doctorado. Cuando ella presentó la tesis, el evaluador externo la encontró tan mala que la rechazó de plano, negándole la oportunidad de defenderla en el examen oral o de corregirla. Sofía regresó a su país más triste pero no más sabia.
- El profesor Shepherd es un director cuyos estudiantes rara vez terminan el doctorado. El hecho es sorprendente, pues se trata de un académico famoso en su campo, con una inteligencia vivaz y una personalidad arrolladora (de otro modo, no seguiría atrayendo a tanto graduados). Pero, según palabras del profesor, es preciso tratar a los estudiantes como adultos, olvidando que en términos de investigación sólo son niños de pecho. Cree que la tarea del director de tesis consiste en desafiarlos, sacudirlos intelectualmente y bombardearlos con ideas nuevas, y así lo hace durante toda la investigación, incluso en la etapa donde se imponen más convergencias y limitaciones. Debido a esta sobreestimación, muchos estudiantes descubren (demasiado tarde) que se comprometieron en un proyecto demasiado vasto pero muy difícil de centrar. Por consiguiente, se desmoralizan y abandonan la universidad.

Perder el contacto con el tutor

Como ya dijimos, las consecuencias del fracaso son más graves para los estudiantes que para los tutores. La relación entre ambos es fundamentalmente

asimétrica, de modo que es el estudiante quien más debe esforzarse por mantener el contacto con el director de tesis. Para que el graduado aprenda el arte de investigar y cómo aplicarlo al tema en estudio necesita del continuo aporte del director –según lo analizamos en el capítulo 3–, pues así lo requiere la naturaleza del doctorado. Los detalles para manejar fructíferamente esta interacción por ambas partes se examinan en los capítulos 8 y 11. Aquí ilustraremos las consecuencias catastróficas de la pérdida de contacto.

- El proyecto de Tony se estancó durante un año y medio. Luego de una larga sesión con el director decidió que lo más atinado era cambiar la orientación de su trabajo. Sin embargo, éste le replicó que es esa etapa del proyecto no era posible introducir ningún cambio y que debía seguir adelante (lo cual significaba trabajar más de lo previsto inicialmente y obtener resultados más pobres). Tony no estuvo de acuerdo y trató de persuadirlo de la necesidad de efectuar ciertas modificaciones de envergadura. Según el director de tesis, lo único sensato era ceñirse al diseño original, dadas las limitaciones de tiempo. Como sus propósitos no coincidían en absoluto, Tony comenzó a espaciar las reuniones. Al cabo de cuatro meses las entrevistas se interrumpieron. A los seis meses, vieron a Tony esconderse en un aula para evitar a su director, que venía caminando por el pasillo. Nunca presentó la tesis.
- La directora de David, la profesora Dickinson, era una de las académicas británicas más notables en su campo. Murió trágicamente cuando David estaba por finalizar el segundo año. Se hizo cargo de la dirección un académico a quién sólo le interesaba parcialmente el tema de David.

Este pensó que no era necesario comunicarle los detalles de su investigación, pues supuso que la doctora Dickinson, los hubiera aprobado, o sea que trabajó durante dieciocho meses sin dirección alguna. Cuando presentó la tesis, los evaluadores se percataron de la falta de dirección. No obstante, tuvieron en cuenta las circunstancias –la muerte de la doctora Dickinson– y le otorgaron la maestría, pero no el doctorado. David apeló, pero al cabo de un tiempo la universidad confirmó su decisión.

En este caso el cambio de directores se debió a un acontecimiento trágico. Pero los directores de tesis también abandonan a sus doctorandos por razones mucho menos desdichadas. En tales circunstancias corresponde al estudiante

establecer un buen vínculo con el nuevo director, dado que sus conocimientos y aptitudes constituyen un aporte fundamental para obtener el doctorado.

No tener una tesis

Las palabras van cambiando de significado con el paso del tiempo. En la actualidad, el término “tesis” se aplica comúnmente al informe del proyecto de investigación para obtener el doctorado, lo cual implica que los reglamentos universitarios impondrán ciertas normas: la tesis tendrá un mínimo y un máximo de palabras, se presentará encuadernada en negro, azul, rojo o lo que fuere. Además, las normas varían de una institución a otra y cambian con el tiempo, de modo que el estudiante tendrá que verificar cuáles se aplican a su caso, tal como lo examinaremos en el capítulo 10.

Pero hay un uso más antiguo de la palabra “tesis” que es fundamental para la empresa de obtener el doctorado. Una tesis, en ese sentido, es algo que uno desea discutir, una *posición* que se asume y se defiende (la palabra “tesis” en griego significa “lugar”). La Reforma, por ejemplo, comenzó cuando Martín Lutero clavó en la puerta de la iglesia de Wittenberg una lista de noventa y cinco tesis que resumían su posición, contraria a las creencias sustentadas por la Iglesia Romana de esa época. C.P. Snow postuló la tesis de que los intelectuales británicos habitan dos culturas separadas –la literatura y la científica– que raramente coinciden. *Nuestra* tesis trata sobre la importancia que reviste, para los estudiantes, comprender plenamente los objetivos y la naturaleza de los procesos envueltos en la obtención del doctorado, y por eso escribimos este libro.

El doctorado debe contener una tesis en ese sentido, y defender una posición. Ello significa, como mínimo, que el estudio tendrá una “línea narrativa”, un impulso coherente que promueva un argumento, una explicación, un conjunto sistemático de inferencias derivadas de los datos, o bien un nuevo modo de ver los datos ya existentes. Cuando el estudiante se enfrenta -----

con la inevitable “poda” del material, a menudo se siente que está dejando de lado datos útiles u omitiendo puntos relevantes. Pero en esta etapa es preciso atenerse a un principio rector muy riguroso: la *pertinencia* del argumento. En la

tesis, los datos se organizan con vistas a aumentar la riqueza del trabajo, y se centra el argumento para incrementar su legitimidad. No es suficiente que el informe de la tesis consista “en saltar de una cosa a otra con una mente cultivada”.

Tal vez la tesis defendida esté compuesta por un cierto número de “hipótesis” (hipótesis) cuya validez debe ser probada y que es preciso relacionar entre sí para fundamentar la idea central del informe. Si no está trabajando con el modelo de verificación de hipótesis, el estudiante tendrá que asegurarse de que sus análisis configuren un razonamiento coherente. Es así como será juzgada la solvencia de la tesis.

A semejanza de lo que ocurre con otros métodos para no obtener el doctorado, es más fácil decirlo que hacerlo, especialmente si el estudiante no tuvo una buena guía en las primeras etapas del proyecto, cuando la tentación de expandirse demasiado –y, en consecuencia, perder la idea central- es mayor.

- Harry comenzó a estudiar los factores que afectan las estrategias de comercialización industrial. Se trata de un campo muy amplio y sólo podía abordar los temas de un modo bastante superficial. Algunos de los capítulos del informe eran buenos; otros, más pobres, pero ninguno de los temas se relacionaba con los otros de una forma coherente. Los examinadores opinaron que la tesis “no tiene significado alguno” y la rechazaron.
- Graham, el director de una institución sin fines de lucro, se inscribió para cursar el doctorado porque pensaba que aún no se sabía lo suficiente sobre la manera de dirigir ese tipo de empresas. Los directores en esa área no eran muy profesionales, de modo que se necesitaba más investigación. Pasó el primer año leyendo mucho acerca de cómo ayudar a mejorar el desempeño de los directores de instituciones sin fines de lucro. Cuando se le preguntó de que manera su investigación podría ayudarlos, Graham dijo que pensaba escribir un manual donde describiría buenas gestiones administrativas. Luego siguió un largo período durante el cual su director trató de convencerlo de que jamás obtendría el doctorado si su trabajo, aunque útil en más de un sentido, carecía de una tesis. Finalmente Graham aceptó el consejo, aunque de mala gana.

En lo que respecta al doctorado, la idea de escribir un manual no es, *en sí misma*, desacertada, pero sí lo es la falta de una tesis. Los examinadores no objetarán un libro de texto que contengan una tesis: por ejemplo, si se postula que las opiniones habituales sobre un tema resultan erróneas cuando se las

reexamina críticamente, o que es posible reinterpretar el campo de estudio de un modo más fructífero a la luz de una nueva teoría.

Aceptar un nuevo empleo antes de terminar el proyecto

Cursar el doctorado constituye, desde el punto de vista intelectual, una empresa muy exigente en todas las etapas del proceso. Pero esta exigencia se acentúa, sobre todo, en la etapa final, es decir, durante la redacción de la tesis. La generalidad de los estudiantes subestima el tiempo y los esfuerzos requeridos en esta fase del proyecto. Suponen que una vez explorado el campo, diseñado el estudio, recopilados y analizados los datos, la presentación de la tesis es “pan comido”. Pero no es así. La redacción es la actividad más ardua de todo el proceso.

Hay varias razones que sustentan nuestra afirmación. La primera es de carácter emocional: después de haber hecho el trabajo “verdadero”, resulta difícil no considerar la escritura de la tesis como una faena penosa. Siempre existe sentimientos ambivalentes respecto del estudio en sí mismo, y también el deseo reprimido de huir de todo eso, ahora que los datos están realmente allí para ser examinados por otros. La segunda razón es de índole intelectual: a menos que el estudiante sea muy afortunado y las cosas le hayan salido tal como las planificó, se verá obligado a efectuar, en esta etapa, una serie de ajuste en el argumento, en la interpretación y en la presentación a fin de entregar la tesis de la mejor forma posible. Se trata de un prueba sobremana exigente de capacidad profesional, y es en *esta* fase cuando el estudiante demuestra, en rigor, que merece el doctorado.

Existe una tercera razón que concierne a la experiencia y a la habilidad en la redacción. Pocos graduados han escrito antes algo tan extenso como una tesis doctoral, y terminarla requiere un esfuerzo considerable.

Por todas estas razones, la redacción de la tesis no es el momento más apropiado para conseguir un nuevo empleo. Aparte -----

del cansancio físico que dificulta y demora el trabajo intelectual, el nuevo empleo exigirá del estudiante atender otra serie de problemas que, sobre todo si son académicos, lo fatigarán mentalmente y en consecuencia interferirán en la redacción.

El único trabajo posible es, quizá, aquél que ya se conoce o que se hizo con anterioridad; vale decir el que permite operar con el mínimo de desgaste intelectual. En suma, conseguir un *nuevo* empleo antes de terminar la tesis es un método excelente para no obtener el doctorado. En el mejor de los casos, le llevará más tiempo concluir el proceso (en nuestra experiencia, entre seis y ocho años e incluso más); es decir hasta que la curva del aprendizaje intelectual implícito en el nuevo trabajo se lo permita. Y en el peor, el graduado se unirá a las filas de aquellos que los norteamericanos denominan la brigada de los TMT (todo menos la tesis).

Resumen de actividades

1. Tomar conciencia de la siete maneras de no doctorarse:

- No querer el doctorado;
- Sobrestimar sus requisitos;
- Subestimar sus requisitos;
- Tener un director que desconoce los requisitos;
- Perder el contacto con el director;
- No tener una “tesis” (por ejemplo, un argumento, una posición) para defender;

2. Comprender las consecuencias que acarrearía a la situación específica del estudiante el sucumbir a tales engaños, y oponerles una obstinada resistencia.

3. Fortalecer sistemáticamente la determinación de no apartarse del programa de trabajo cuando reaparece el peligro de extraviarse.

Cómo se hace una investigación

¿Qué es la investigación? la pregunta no es tan sencilla como parece. En este capítulo analizaremos algunas respuestas a esa interrogante y su pertinencia respecto a la naturaleza del doctorado.

Características de la investigación

Permítasenos comenzar por una definición básica y de sentido común: “investigar es descubrir algo que no se conoce”. Esta respuesta es demasiado amplia y a la vez demasiado restringida. Es demasiado amplia porque incluye muchas actividades que no consideramos propias de la investigación: por ejemplo, averiguar cuándo sale el próximo tren a Londres o la temperatura del agua de la piscina. Pero ¿sería en cambio una investigación medir el valor del pH del agua, es decir, su acidez o alcalinidad? Meditemos un momento en todo ello.

Al mismo tiempo, la definición es demasiado restringida pues buena parte de la investigación no consiste en “descubrir algo que no se conoce”, sino en “descubrir que no se sabe algo”. En virtud de este tipo de investigación reorientamos nuestro pensamiento, replanteamos lo que creemos saber y nos centramos en nuevos aspectos de nuestra compleja realidad.

Cuando analizamos la naturaleza de la investigación es preciso distinguirla de otra actividad: la recopilación de la información.

La recopilación de información: las preguntas por el “qué”

Hay muchas cosas que ignoramos pero que podríamos averiguar perfectamente, ¿Cuál es la edad, el sexo y la distribución por asignatura de los doctorando en los establecimientos británicos de enseñanza superior? ¿Cuáles son los niveles de radiación es distintas partes del país? ¿Qué porcentaje del producto bruto nacional se dedica a la investigación científica? Las preguntas por el “qué” son muy importantes. Requieren una cuidadosa definición de los términos, una recopilación de información libre de parcialidades o prejuicios, un tratamiento estadístico minucioso y un cuidadoso resumen a fin de obtener una descripción equilibrada de la situación que nos proporciones un “cuadro verdadero y equitativo” (para usar una expresión propia de las prácticas contables). Inevitablemente, habrá que tomar algunas decisiones arbitrarias. Aunque se han elaborado convenciones que contribuyen a mejorar la comparabilidad –en la medición de las altas temperaturas, en la definición del medio circulante, en la clasificación genética en sexos femenino y masculino, etc.–, los profesionales pueden diferir (y de hecho lo hacen) en lo que consideran equitativo, de modo que se impone un juicio informado. Por ejemplo, cuál sería una forma verdadera y equitativa de definir y, en consecuencia, de calcular y categorizar el número de desempleados, el nivel de radiación tolerable en la atmósfera, etc. son temas que han suscitado una considerable controversia en el presente.

Puesto que se trata de un trabajo descriptivo, cabe considerar las respuestas a las preguntas por el “qué” como una “recopilación de información”, en el mismo sentido en que los militares usan la expresión “servicios de información o de inteligencia”. Además de constituir una actividad importante, la información es un bien de consumo muy valorado. La descripción de un negocio en términos de ganancia-pérdida, de un mapa que proporcione los niveles de radiación en diferentes partes del país, o de cómo los doctorandos evalúan la calidad de la dirección recibida son ejemplos de información que tienen importantes aplicaciones.

Podemos usar la descripción de ganancia-pérdida como parte de un sistema de control financiero; el mapa de los niveles de radiación para elaborar tácticas respecto de los emplazamientos nucleares, y los juicios de los doctorandos para tomar decisiones sobre la selección y el entrenamiento de tutores, etc. Los mecanismos de control, la planificación política y la toma de decisiones son los usos típicos de este tipo de información. Todas ellas son

actividades de vital importancia... pero no constituyen la investigación propiamente dicha.

La investigación: las preguntas por el “por qué”

La investigación trasciende la descripción y exige el análisis. Busca explicaciones, relaciones, comparaciones, predicciones, generalizaciones y teorías. Estas son las preguntas por el “por qué”. ¿Por qué es mayor la cantidad de mujeres que se doctoran en biología que en física? ¿Por qué los niveles de radiación son diferentes en las distintas áreas? ¿Por qué el producto bruto nacional por habitante crece más lentamente en Gran Bretaña que en otros países europeos?

Todas estas preguntas exigen la búsqueda de información, tal como ocurre en la toma de decisiones y en la planificación política. Pero aquí la información es usada para desarrollar la comprensión (comparándola, relacionándola con otros factores, teorizando a partir de ella y sometiendo a pruebas las teorías). Todas las preguntas relativas a la investigación implican comparaciones, como lo ilustran las palabras “mayor”, “diferentes” y “más lentamente” en los ejemplos que acabamos de mencionar. Y todas comparten una generalización. Las explicaciones son útiles cuando se las puede aplicar a cada una de las situaciones adecuadas.

Características de la buena investigación

Hay tres características distintivas pero mutuamente relacionadas que distinguen la buena investigación de otras actividades tales como la recopilación de información, la toma de decisiones, etcétera.

La investigación se basa en un sistema abierto de pensamiento

Para el investigador, el mundo es, en principio, su territorio. Y está capacitado para pensar cualquier cosa. No existen programas ocultos ni sistemas cerrados. Como dicen los norteamericanos “todo está allí para ser

tomado". El permanente verificar, revisar y criticar el trabajo de otros investigadores *por el mero hecho de hacerlo* es un método fundamental para el desarrollo del pensamiento. El saber tradicional y la doctrina aceptada tampoco se salvan del escrutinio, pues pueden resultar erróneos (o bien ser acertados, en cuyo caso resistirán el examen). Por ese motivo, quienes no son investigadores consideran a menudo que los resultados de una investigación sólo demuestran los detalles evidentes o triviales del conocimiento establecido. Empero, este examen debe realizarse permanentemente porque es así como rastreamos lo que no es obvio y descubrimos detalles que no son triviales. La clave del enfoque es tener presente que la posición clásica del investigador no es la de quien conoce las respuestas correctas sino la del que lucha con denuesto para descubrir cuáles son las preguntas correctas.

Los investigadores analizan críticamente los datos

Esta característica de la investigación forma parte indudable de la primera. La consignamos por separado porque, además de su importancia, es el único elemento que nos permite distinguir un enfoque de investigación de otros, así como distinguir a los investigadores de los profesionales y los legos. Los primeros examinan críticamente los datos y las fuentes de datos, de modo que el enfoque de investigación básico de las afirmaciones polémicas ("las mujeres, como empresarias, son menos eficaces que los hombres", "los estupefacientes suaves con menos dañinos para la salud que el alcohol", etc.) no consiste en estar de acuerdo o no con lo postulado, sino en preguntar: "¿cuáles son las pruebas?"

Los investigadores se ven obligados a interrogar continuamente: ¿los hechos son correctos? ¿Podemos obtener datos mejores? ¿Cabe interpretar los resultados de otra manera? Quienes no son investigadores sienten que no tienen tiempo suficiente para ello y la investigación los impacienta. Los políticos y los --

empresarios, por ejemplo, suelen tomar decisiones bajo presión, sea por parte del público o bien urgidos por el tiempo. En tales casos la necesidad de actuar es más importante que la necesidad de entender. Las prioridades del investigador son, por cierto, diferentes. Obtener datos sistemáticos, válidos y confiables significa un gran esfuerzo para ellos porque su objetivo es comprender e interpretar.

Los investigadores generalizan y a la vez especifican

los límites de sus generalizaciones

El propósito de la investigación es obtener generalizaciones válidas pues esta es la manera más eficaz de aplicar la comprensión a una amplia variedad de situaciones pertinentes (aunque aquí tropezamos con algunas dificultades). No fue un investigador sino un novelista, Alejandro Dumas, quien dijo: “Todas las generalizaciones son peligrosas... ¡incluso ésta!”. En rigor, cabe decir que la investigación procede de acuerdo con generalizaciones perspicaces pero peligrosas, razón por la cual los límites de la generalización –cuándo ha de aplicarse y cuándo no corresponde hacerlo- deben ser permanentemente sometidos a prueba.

La mejor manera de generalizar es hacerlo mediante el desarrollo de una teoría explicativa, y en realidad es la aplicación de la teoría la que convierte la mera recopilación de información en investigación. Volamos a la pregunta formulada a comienzos del capítulo: ¿medir el valor del pH del agua de una piscina constituye una investigación? La respuesta dependerá de lo que hagamos con el resultado y no de lo complicado o “científico” de la medición. En una palabra, si los resultados se utilizan para desarrollar y demostrar una teoría de los factores que determinan la acidez del agua, entonces se tratará de una investigación; si se usan para evaluar los riesgos de bañarse en esa piscina, entonces se tratará de una recopilación de información.

Tipos elementales de investigación

Tradicionalmente, la investigación ha sido clasificada en dos tipos: pura y aplicada. Pero según nuestro criterio esta distinción –al implicar, como lo hace, que la investigación pura su- -----

ministra las teorías y la aplicada las utiliza y las verifica en el mundo real- es demasiado rígida para caracterizar para caracterizar lo que acontece en la mayoría de las disciplinas académicas donde la investigación del “mundo real”, por ejemplo, no se limita a la aplicación de las teorías “puras”, sino que genera las propias. Vamos a considerar, en cambio, una clasificación tripartita que se aplica tanto a la investigación cuantitativa como a la cualitativa: la investigación

exploratoria, la investigación probatoria y la investigación para resolver problemas.

La investigación exploratoria

Es el tipo de investigación que se lleva a cabo para abordar un problema, una cuestión o un tema nuevo de los cuales se sabe poco; luego, resulta imposible formular la idea con exactitud desde un principio. El problema puede provenir de cualquier parte de la disciplina, y tratarse de una interrogante de carácter teórico o tener una base empírica. En el trabajo de investigación se examinarán entonces qué teorías y conceptos son los más apropiados, se elaborarán nuevos conceptos, de ser necesarios, y se determinarán que metodologías corresponde utilizar. Ello implica, lógicamente, expandir las fronteras del conocimiento con la esperanza de averiguar algo útil.

15

La investigación probatoria

Mediante la investigación probatoria procuramos descubrir los límites de las generalizaciones previamente propuestas. Como ya lo analizamos, se trata de una actividad básica de la investigación. ¿La teoría se aplica a las altas temperaturas? ¿A las nuevas industrias tecnológicas? ¿A los padres de la clase obrera? ¿Al período anterior a la aprobación del sufragio universal? Las pruebas que es forzoso realizar son interminables y permanentes, pues sólo así cabe mejorar (especificando, modificando, esclareciendo) las importantes pero en definitiva peligrosas generalizaciones que contribuyen al desarrollo de nuestra disciplina.

La investigación para resolver problemas

En este tipo de investigación comenzamos por un problema concreto del “mundo real” y aunamos todos los recursos intelectuales que puedan contribuir a su solución. Es preciso definir el problema y descubrir el método para resolverlo. Quien trabaja de esta manera tal vez necesite crear o identificar las soluciones de los problemas originales en cada etapa del camino. Ello implica

normalmente una diversidad de teorías y métodos que abarcan a menudo más de una disciplina, pues los problemas del mundo real suelen ser “enredados” y no se solucionan dentro de los estrechos límites de una disciplina académica.

¿Qué tipo de investigación es la más adecuada para el doctorado?

En el capítulo 4 dedicamos mucho espacio al análisis de cómo *no* obtener el doctorado, corresponde ahora centrarnos en el aspecto más positivo y preguntarnos de que manera *obtenerlo*. Consideremos por un momento los tres tipos de investigación que acabamos de reseñar. ¿Cuál de ellos ofrece las mayores posibilidades de terminar con éxito el curso de posgrado? Recuérdese, que ya advertimos que el doctorado es, ante todo, un ejercicio de *entrenamiento* para la investigación que permite ascender del estatus de investigador principiante al nivel de profesor titular. Toda investigación implica trabajar dentro de determinadas restricciones, pero las del doctorado son aun más rigurosas y afectan a las finanzas, a los recursos físicos, al apoyo administrativo e institucional y, especialmente, al tiempo. ¿Cuál de los tres tipos de investigación corresponde, pues, elegir en esta etapa de la carrera? El estudiante debe tomarse un lapso para considerar su decisión y las razones que la avalan.

Asimismo, esperamos que comprenda por qué nos parece tan obvio que la investigación probatoria es el camino apropiado. Este enfoque permite trabajar dentro de un marco establecido y así aprender el arte de hacer investigaciones en un ámbito que proporciona un cierto grado de protección, pues ya determinaron muchas de las ideas, razonamientos, equipos de medición, etc. Un ambiente protector es condición indispensable- -----

ble para un aprendizaje eficaz; comenzar por la parte difícil es muy heroico pero tiende a provocar un fenómeno conocido como naufragio.

Ciertamente, la contribución de cada uno debe ser original y no limitarse simplemente a reproducir lo que otros hicieron. El estudiante tendrá que usar, por ejemplo, una metodología no aplicada anteriormente a un nuevo tema y

poner así de manifiesto sus potencialidades en cuanto a proporcionar más conocimientos y una mayor comprensión teórica; o aplicar dos teorías antagónicas a una nueva situación para ver cuál es la que conviene, o bien diseñar un experimento clave a fin de obtener pruebas que justifiquen la elección de una u otra. Como resultado de ello, el graduado podrá idear su propia variante innovadora de la metodología o de la teoría, y resolver, de paso, algunos problemas prácticos *centrados en la disciplina*, ya que su trabajo contará siempre con un elemento exploratorio adecuado. La demostración constituye la tarea profesional básica y permanente de la investigación académica, y cuando el trabajo doctoral se realiza apropiadamente dentro de este marco, es mucho más probable que resulte *útil* y, en consecuencia, publicable y digno de ser citado.

Por otra parte, la idea de abordar un tema exploratorio prácticamente fuera de los marcos conceptuales o de resolver un problema del mundo real suele ser atractiva, sobre todo para los científicos sociales. (A menudo éstos tienen la impresión –errónea– de que los estudios para obtener el primer título universitario les proporcionaron todo cuanto necesitan saber sobre la disciplina y que, por tanto, están capacitados para manejar cualquiera de sus temas.)

El atractivo de abordar esos temas es innegable, pero el estudiante debe tomar conciencia de que en esos casos el riesgo de fracasar aumenta considerablemente. Si el estudiante tiene mucha confianza en sí mismo cimentada, digamos, en su experiencia práctica y en el firme apoyo del director (a quien inevitablemente recurrirá en busca de nuevas informaciones), cabe entonces trabajar partiendo de un enfoque exploratorio o bien de un enfoque para la resolución de problemas. Estos son indudablemente menos estructurados y exigen, por consiguiente, actividades profesionales más avanzadas. En consecuencia, la generalidad de los estudiantes debería considerar si es posible correr antes de aprender a caminar.

También es justo señalar que, aunque se obtenga el doctorado por un trabajo que es completamente exploratorio o centrado en la resolución de problemas (algo bastante improbable), ello constituiría, casi inevitablemente, un elemento de peso para el reconocimiento del “*valeroso intento*” (los profesores son personas generosas que tratan de aprobar a los estudiantes). De manera

que en esas circunstancias es *menos* probable que el trabajo impresione lo suficiente como para ser publicado y citado, o como base para iniciar una carrera promisorio dentro de la investigación, a diferencia de un trabajo hecho a partir de un enfoque probatorio. Es sabio el estudiante que decide posponer los placeres de la suprema originalidad hasta después de obtener el doctorado.

El arte de hacer una investigación

Hacer una investigación es un arte, y ello es así por cuanto el proceso educacional básico que se lleva a cabo es el de aprender haciendo. Una vez que el estudiante eligió en el enfoque de la investigación y el campo de estudio donde aprenderá ese arte, tendrá que entrenarse sistemáticamente en cada uno de los elementos que lo componen.

Estos elementos son múltiples y variados y dependen de la disciplina. Así, la primera tarea consiste en observar a los investigadores más experimentados en esa disciplina, y registrar, del modo más sistemático posible, las prácticas, las habilidades y técnicas que están utilizando. Por fortuna el director de tesis suele pertenecer a esa categoría de investigadores, pero ello no impide aprender cosas de otras personas y examinarlas con ellas.

La segunda tarea consiste en practicar esas habilidades con asiduidad y *obtener realimentación sobre la calidad del trabajo hecho*. Los adultos aprenden mejor cuando se ejercitan y reciben realimentación en circunstancias controladas y no amedrentantes. Conviene atenerse al siguiente principio: *no usar por primera vez en la tesis ningún procedimiento, técnica, habilidad, etc. Pertinente para el proyecto de investigación que no se haya utilizado antes*. El graduado debe de ejercitarse de antemano a fin de evitar el estrés y posibilitar un mayor aprendizaje. Los ejercicios de práctica permiten estimar el propio desempeño -----

comparándolo con la variedad de habilidades profesionales que es preciso desarrollar. El estudiante obtendrá realimentación no sólo del director, sino también de otros profesionales (por ejemplo, de quienes se dedican a la computación) y de la propia evaluación de cuanto ha realizado.

Tal vez el lector se pregunte por qué nos ocupamos de un principio en apariencia tan palmario, pues es evidente que todo buen desempeño es producto de la práctica de ciertas habilidades. Un estudiante de arte no espera que su primer óleo sea exhibido en la Real Academia, ni un poeta, que le publiquen su primer poema, dado que sus trabajos no son sino experiencias de aprendizaje, obra de principiantes.

Pero a menudo no se reflexiona lo suficiente en esta cuestión cuando se trata de las habilidades que incumben al doctorado. Si el informe de la tesis, que suele constar de 50.000 a 60.000 palabras, es el primer escrito que supera en extensión a los exámenes habituales, al ensayo trimestral o al informe para el laboratorio, no es insólito que la tarea intimide y no se la haga como es debido. ¿Por qué? Simplemente por falta de práctica. Analizar los datos de experimento o la encuesta clave *no* es precisamente el momento de disfrutar por primera vez de los placeres que depara el ordenador (ingresar datos y extraer resultados). Reiteramos: si el estudiante jamás confeccionó un cuestionario en su vida no es sensato que base su tesis doctoral en un cuestionario mal hecho; sin embargo, las personas incurren muy a menudo en este error y luego sufren inevitablemente las consecuencias de la falta de práctica en cuanto al diseño de cuestionarios.

Podemos analizar multitud de ejemplos relativos a las habilidades que un estudiante debe adquirir, y van desde las en apariencia más pedestres pero imprescindibles, como mantener en buen estado los equipos de laboratorio o almacenar la bibliografía en el ordenador, hasta las más conceptuales; por ejemplo, evaluar rápidamente la pertinencia y el valor de las obras publicadas. Así pues, corresponde al estudiante averiguar y practicar las habilidades requeridas en su caso a fin de aplicarlas con confianza al proyecto de la tesis.

Grupos de autoayuda y grupos de pares

Trabajar para obtener el doctorado es una experiencia donde priman los sentimientos de soledad y aislamiento, aunque no siempre es el caso. El

graduado puede reunirse regularmente con otros en su misma situación, dando y recibiendo ayuda de múltiples maneras.

La primera razón y la más obvia: ya no se encontrará confinado involuntariamente, sin nadie que se interese en su trabajo ni se preocupe por lo que está experimentando respecto de la investigación doctoral. Cuando se siente deprimido, desalentado y piense seriamente en “abandonar”, descubrirá que ello es parte del malestar general que padecen los graduados y no de sus falencias personales. Una vez que adquiera conciencia de que esos sentimientos son comunes a la mayoría de los estudiantes investigadores, los juzgará una parte inevitable del proceso y no una prueba de la propia incompetencia.

Asimismo, se sentirá mejor apenas hable con otros y examine con ellos hasta qué punto esos sentimientos afectan su trabajo. Cuando uno de los miembros del grupo se enfrenta con un problema, los demás lo apoyan; y cuando les toca el turno a los demás, recuerdan los casos previos y saben, en consecuencia como superarlo. Aunque la comparación parezca inadecuada, sucede lo mismo en Alcohólicos Anónimos, salvo que en este caso el estudiante trata de *continuar* con algo (una adicción).

El grupo de pares o el compañero de doctorado cumplen a veces una función más pragmática: ayudar al estudiante a ceñirse a los plazos. Cada uno determina el trabajo que quiere hacer y la fecha de entrega, de suerte que el compromiso contraído sirva de motivación. Cuando llega la fecha, se reúnen y analizan los mutuos progresos. Si el estudiante hizo cuanto deseaba, se fijará una nueva fecha para entregar el próximo trabajo. Pero si le resulto imposible, analizará entonces con los miembros del grupo por qué ocurrió tal cosa, cuáles fueron los problemas y cómo se siente por no haber cumplido con lo propuesto. A veces es razonable no continuar, dadas las cosas descubiertas *en route* o tomando en cuenta lo ambicioso de la planificación. Siempre que esos motivos no sean meras racionalizaciones, no hay nada de qué preocuparse. Sin embargo, si el estudiante se siente, además, desalentado por el fracaso, entonces tendrá que -----

hablar más detalladamente de lo ocurrido. Una vez aclaradas las cosas y satisfecho el grupo, se sigue adelante y se estipula un nuevo plazo para entregar la misma tarea (tal vez sujeta a ciertas modificaciones).

Los grupos de dos o más personas cumplen también otra función positiva: proporcionar realimentación sobre el trabajo escrito. No es necesario que todos se ocupen de la misma disciplina. Si las áreas de investigación son razonablemente comprensibles para todos –lo que ocurre habitualmente en cualquier facultad- no es menester un conocimiento exhaustivo del tema. Por ejemplo Evelyn (psicología social) y Joyce (geógrafa) se ayudaron en la tesis doctoral aunque ninguna conocía la disciplina de la otra. Ambas eran científicas sociales, sabían estadística, comprendía la metodología de la investigación y dominaban el inglés. Ello bastó para que se apuntalaran mutuamente hasta una etapa bien avanzada de la redacción de la tesis. El mero hecho de que una de ellas no entendiera lo que había escrito la otra, le servía a la escritora para esclarecer su pensamiento y exponerlo de un modo más simple. Criticaron el uso de oraciones complicadas y la confusión en el desarrollo estructural del razonamiento. Pusieron en tela de juicio los saltos cuánticos tanto en los resultados de la investigación como en la interpretación basada en esos resultados, y aprendieron la una de la otra a mejorar su trabajo, al tiempo que se interesaban cada vez más por la investigación de su compañera. Evelyn y Joyce están convencidas de que, de no haber formado ese grupo de autoayuda (compuesto por sólo dos personas), jamás hubieran terminado la tesis ni obtenido el doctorado en el plazo que se habían propuesto. Todavía son amigas, aunque ya han pasado algunos años, y cada una tiene un ejemplar de la tesis de la otra.

Grupos pares por vía electrónica

También es posible disminuir el aislamiento mediante el uso del correo electrónico y de Internet. Navegar en Internet permitirá a los estudiantes de posgrado participar en reuniones de investigación dentro de su campo de estudio y, a su debido tiempo, hacer su propia contribución. Hay, a menudo, conferencias dadas por un especialista para los doctorandos en campos específicos. Además, con la ayuda de la biblioteca universitaria, se las puede localizar en www.theses.com.

En Gran Bretaña, el lector debería establecer desde el principio un contacto pertinente y general con el National Postgraduate Committee (Comité Nacional de Posgraduados). El propósito del Comité es el análisis de todas las

cuestiones pertinentes a los estudiantes investigadores y es muy útil en cuanto a ponerlos al corriente de lo que sucede en otras universidades. También elabora directrices para ayudar al estudiante en sus discusiones con el director de tesis o con el jefe de departamento, entre las cuales se incluyen: códigos de práctica para la investigación de posgrado, empleo para los estudiantes de posgrado en calidad de docentes, llamado a realizar investigaciones para obtener un título, y espacio y recursos para la investigación de los posgraduados. Tiene un sitio en la red (www.npg.org.uk) y una conferencia electrónica (postgradailbase.ac.uk). Asimismo, dirige una Conferencia Anual y auspicia el *Journal of Graduate Education* que suministra información sobre la investigación de los doctorando.

Resumen de actividades

1. Considerar cuidadosamente las ventajas de hacer una investigación “probatoria” para obtener el doctorado.
2. Confeccionar una lista de las prácticas que caracterizan a un investigador profesional competente en la disciplina del graduado, partiendo de las observaciones y de los análisis realizados con el tutor y con otros académicos.
3. No usar ningún procedimiento, técnica, habilidad, etc., pertinente al proyecto que no se haya ejercitado con anterioridad.
4. Formar un grupo de apoyo con al menos otro estudiante de posgrado a fin de estimularse y criticarse mutuamente y de actuar en calidad de monitores en lo que respecta al cumplimiento de los plazos.
5. Ampliar los contactos reuniéndose con grupos de pares por vía electrónica.

La forma de la tesis doctoral

Tres de los principales métodos para no doctorarse descritos en el capítulo 4 implican que el estudiante o el director (o ambos) no han comprendido la naturaleza del doctorado. Tal como lo analizamos en el capítulo 5, el graduado demostrará que es un profesional competente llevando a cabo una investigación cuyas características prueben a los examinadores (sus pares, los profesores titulares) que dominan su campo de estudio.

Ello se logra “haciendo una contribución al conocimiento”. La expresión, altisonante y a la vez muy vaga, desconcierta a los graduados. En este capítulo examinaremos cuál es la forma de la tesis doctoral que satisface esos requisitos.

Comprender la forma del doctorado

Una vez más debemos empezar por aclarar que, como ocurre con la naturaleza del doctorado, podemos explicitar la índole del proceso pero no los requisitos administrativos o burocráticos que es preciso satisfacer. Los reglamentos universitarios, por ejemplo, tienen que aplicarse a todos los campos de estudio, desde la lengua y literatura árabe hasta la zoología. Así, son inevitablemente formales y por tanto no pueden ajustarse a la situación concreta del *estudiante* en este momento. En rigor, el proceso de entrenamiento consiste, precisamente, en poner al -----

educando en una posición que le permita evaluar esos requisitos, además de poder cumplirlos.

Hay, sin embargo, una *forma* inherente a las tesis doctorales (desde luego en un alto nivel de abstracción, ya que debe ser independiente del contenido y aplicarse a todos los campos del conocimiento). Cabe establecer una analogía entre la forma del doctorado y la sonata. Esta es una estructura de la escritura musical, pero nada nos dice sobre el contenido. Haydn compuso sonatas y también lo hicieron Lennon y McCartney. La variedad de contenidos es enorme *pero* la sonata, en cuanto forma, no abarca toda la música. Ni Debussy ni Britten compusieron según esa estructura. Scott Joplin la utilizó en el jazz, pero Bix Beiderbecke no lo hizo. Lo mismo acontece con el doctorando: tiene una forma específica, pero dado que no toda investigación se adecua a ella, el estudiante debe percatarse de cuáles son los elementos de esa forma.

Existen cuatro elementos inherentes a la forma del doctorado que es preciso considerar: la teoría básica, la teoría central, la teoría de los datos y la contribución.

La teoría básica

Este es el campo de estudio donde trabaja el estudiante y que necesita conocer a fondo; vale decir, de acuerdo con los criterios profesionales más elevados. Por consiguiente, estará al tanto de lo que acontece actualmente en su disciplina: cuáles son los progresos, controversias e innovaciones que más entusiasman o comprometen a los investigadores de renombre e impulsan, en consecuencia, la reflexión sobre el tema.

La manera habitual de constatarlo es examinar la literatura pertinente. Recordemos que el estudiante no emprende la revisión bibliográfica porque sí, sino que lo hace para demostrar una comprensión enteramente profesional de la teoría básica de su disciplina. “Profesional” significa, tal como vimos en el capítulo 3, que el estudiante tiene algo que decir y que sus colegas desean escucharlo. Las actividades fundamentales para demostrar el dominio de la teoría básica por parte del graduado son las siguientes: organizar el material de un modo interesante y útil; evaluar la contribución de otros investigadores (y justificar, desde luego, las críticas); identificar las tendencias dentro -----

de la actividad concerniente a la investigación y definir la áreas teórica o empíricamente más endebles.

Es importante subrayar que no es lo más adecuado limitarse a una lista meramente enciclopédica, donde sólo figuran todos los títulos con sólo una descripción de cada trabajo, pero que carece de una organización y una evaluación bien fundamentadas. Ello no demostraría, por cierto, el juicio profesional que se le exige al doctorando. Sería, digamos, el equivalente de someterse a una prueba para obtener el carnet de conductor manejando un automóvil a no más de treinta kilómetros por hora, o sea, sin la competencia y la confianza necesarias para controlar un vehículo. La misma confianza y competencia se le exige al doctorando en el dominio de la teoría básica, cuya comprensión demostrará a través de la revisión bibliográfica.

En esta parte del trabajo es conveniente, en muchas disciplinas, buscar ideas sobre el estilo o en modelo de enfoque requeridos leyendo los estudios bibliográficos que incluyen las “reseñas anuales” de la materia que interesa al estudiante o los volúmenes equivalentes donde se resume la investigación actual. Las *reseñas anuales* de bioquímica, sociología, etc. contienen notas sobre la teoría básica que incumben a una parte de la disciplina, escritas por estudiosos destacados en ese campo. El estudiante descubrirá que los autores evalúan, configuran y centran los temas de una manera que estimula una fecunda investigación posterior. El doctorando debe aspirar a ese grado de dominio.

La teoría central

Este es el segundo elemento de la forma del doctorado. Aquí el estudiante explica detalladamente lo que está investigando y por qué. Determina la naturaleza de los problemas y se prepara para analizarlos. Las tareas fundamentales son: la elaboración de hipótesis (en caso de ser necesario), el examen de los argumentos de otros autores y el uso de los datos y del análisis para promover el debate académico.

Como vimos en el capítulo 4, hacer el trabajo requerido por la teoría central significa, fundamentalmente, contar con una tesis en el sentido estricto del término. Ello proporciona una “línea narrativa” y permite al estudiante relacionar ordenada- -----

mente lo que está haciendo con la teoría central. La tesis y la necesidad de fundamentarla con datos y argumentos constituye una parte importante del

trabajo, así como los criterios para determinar lo que corresponde incluir en el estudio. Por tanto, el estudiante debe ser muy cuidadoso y cerciorarse de que el argumento no se vea empañado por materiales de “relleno” o ajenos a la cuestión, que no contribuyen a sustentar la posición asumida en la tesis. En una palabra (y valga la redundancia) la tesis de la teoría central debe estar en el centro.

La teoría de los datos

La teoría de los datos es el tercer elemento de la forma del doctorado. En términos generales, justifica la validez y la pertinencia del material empleado por el estudiante para fundamentar la tesis. Una pregunta clave que el graduado debe plantearse y responder con convicción cuando evalúa su trabajo es la siguiente: “¿Por qué mis compañeros académicos debería escucharme?”.

El contenido de la teoría de datos varía enormemente de una disciplina a otra, pero la forma siempre se relaciona con la exactitud y viabilidad de las fuentes de datos. En ciencias, ello significa que los aparatos son lo bastante sensibles como para registrar un efecto específico y que están bien calibrados; en historia, probar que los documentos son fidedignos y se interpretaron correctamente; en ciencias sociales, emprender un análisis epistemológico sobre el marco conceptual interpretativo (positivista, marxista, etc.) más conveniente para sustentar la posición asumida.

Una de las tareas profesionales que debe emprender el estudiante consiste en identificar lo que significa para la tesis el análisis adecuado de la teoría de los datos. Esto se logra hablando con el director, revisando las últimas publicaciones en su campo de estudio y examinando las buenas tesis doctorales.

La contribución

Explicitar la contribución es el elemento final de la forma del doctorado y su propósito es evaluar la importancia de la te- -----

sis para el desarrollo de la disciplina. Aquí el estudiante destaca la significación de su análisis, señala las limitaciones del material, sugiere futuros trabajos

posibles de realizarse en esa área, etcétera. En términos generales, se trata de analizar por qué y en qué sentido la teoría básica y la teoría central utilizadas al comienzo han cambiando como consecuencia del trabajo de investigación. De ese modo, los futuros investigadores (que incluyen, por cierto, al estudiante) se enfrentarán, pues, con una situación diferente cuando determinen cómo tendrían que hacer su investigación, ya que ahora deben tomar en cuenta el trabajo del doctorando.

Tal vez parezca extraño pedir al estudiante de posgrado que evalúe el propio trabajo, señale sus limitaciones, lo ponga en perspectiva, etc. ¿Acaso no lo considerará como lo mejor que hizo “desde el descubrimiento de la pólvora”? ¿No tendrá una visión demasiado parcial de su estudio? De ninguna manera. Y ello es otra demostración de lo que señalamos en el capítulo 3 sobre el significado del doctorado. El estudiante no investiga por el mero placer de hacerlo sino para probar que es un investigador profesional competente, que sabe cuanto acontece en su campo de estudio y que puede evaluar el efecto de las nuevas contribuciones en esa disciplina (tanto las propias como las ajenas). No por otra razón se obtiene el doctorado.

En la práctica, este componente de la tesis aparece, por lo general, en el último capítulo y es importante no subestimarlos. Ya señalamos que la redacción lleva más tiempo de lo previsto. No ajustarse a un cronograma sensato es, en nuestra experiencia, el principal motivo para no aprobar el doctorado en la primera presentación.

Ahora bien, existe una trampa que es preciso evitar. Si el estudiante tituló el último capítulo “resumen y conclusiones” y no tiene una idea muy clara de esas “conclusiones”, dedicará indefectiblemente más tiempo al resumen. En esta etapa ya conoce al dedillo los detalles del trabajo y el “resumen” puede extenderse *ad infinitum* a fuerza de repetir lo mismo. Por tanto, una vez escrita la mayor parte del capítulo conviene rematarlo con un breve final. Uno de nosotros (Estelle M. Phillips) examinó algunas tesis donde la conclusión se extrajo en la última página –y en un caso, en el último párrafo-, después de un resumen sobremano extenso. Ciertamente ello no es lo acertado y por esa razón esas entregas son devueltas para que se las corrija.

Es importante entonces:

- Tener en claro que el resumen y las conclusiones son tareas separadas. Recomendamos ponerlos en distintos capítulos y no olvidar que, cualquiera sea el caso, las conclusiones requieren siempre más esfuerzo que el resumen.
- Tener una idea de la finalidad de la conclusión; vale decir demostrar que la teoría básica y la teoría central son ahora diferentes como resultado del estudio.

El concepto de originalidad

Ser original no entraña ningún misterio, pero los estudiantes, no se acostumbran a la idea. Así pues, el propósito de esta sección es ayudarlos a que la acepten.

A medida que lean más y perciban que hay muchas definiciones válidas de originalidad, se sentirán más seguros en cuanto a su capacidad de ser originales y satisfacer así a los examinadores.

El doctorado se otorga por “una contribución original al conocimiento”. Además, en las instrucciones que las universidades dan a los examinadores para calificar las tesis doctorales a menudo se hace referencia a la “originalidad” a “un trabajo hecho si ayuda” y a “una contribución original”.

Como lo señaló Francis (1976), es posible ser original de múltiples maneras.

Francis, un profesor de hidráulica que trabaja en el área de la ingeniería civil y mecánica, distinguió ocho formas de ser original. Sólo coincidimos con seis de ellas:

1. Ser el primero en descubrir y consignar por escrito una nueva información de capital importancia.
2. Continuar un trabajo original previo.
3. Llevar a cabo un trabajo original diseñado por el director.
4. Aportar una técnica, una observación o un resultado originales a una investigación que, de no ser por ese aporte, sería poco original.
5. Tener muchas ideas, métodos e interpretaciones originales puestos en práctica por otros bajo la dirección del doctorando.
6. Mostrar originalidad cuando se verifican las ideas de otro.

Francis concluye que la interpretación de estas ambigüedades por parte del examinador es un componente importante de la decisión de conceder el doctorado.

En una investigación posterior, las entrevistas con estudiantes, directores y examinadores nos proporcionaron nueve definiciones más de cómo ser original (Phillips, 1992). Estas son las siguientes.

1. Realizar un trabajo emperico no hecho anteriormente.
2. Efectuar una síntesis no realizada hasta el momento.
3. Usar material ya conocido pero dándole una nueva interpretación.
4. Probar en el país algo que ya se hizo en otros partes del mundo.
5. Aplicar una nueva técnica concreta a una nueva área.
6. Proporcionar nuevas pruebas para fundamentar una cuestión de larga data.
7. Ser interdisciplinario y emplear diferentes metodologías.
8. Considerar áreas que la gente de esa disciplina no consideró antes.
9. Aportar conocimientos de una manera inédita.

En total, hemos obtenido quince definiciones de originalidad. Los estudiantes deberían tranquilizarse. Ya no necesitan hacer gala de una originalidad singular, sino que pueden elegir una de estas quince variantes.

El principal problema, sin embargo, reside en que rara vez los estudiantes de posgrado analizan con los directores el papel que desempeña la originalidad en el doctorado. Aunque los doctorandos y el cuerpo académico empleen la misma palabra para describir una variedad de conceptos diferentes, no discuten entre ellos la definición que incumben a su trabajo. Los académicos piensan que no resulta demasiado difícil ser original, por cuanto no es necesario considerar la disciplina o el tema de un modo totalmente nuevo. Basta con que el estudiante incremente en alguna medida la comprensión del campo de estudio. Desafortunadamente, los directores no suelen decir etas cosa a quienes tienen a su cargo.

En lo que respecta a los graduados, du opinión sobre la originalidad va cambiando a medida que progresan durante el período de inscripción. Al principio tenderán a decir cosas tales -----

como: “Esto me preocupa... no sé hasta qué punto soy creativo”. Pero hacia el tercer año, probablemente dirán: “Ahora que se que la originalidad no significa sino un pequeño avance en el campo de estudio, ya no me preocupa ser o no lo bastante original”. En definitiva, y como parte del desarrollo académico, los graduados llegan a comprender lo que se espera de ellos, aunque los directores no parecen contribuir a esa comprensión. Pero ¡cuidado! Cuando los estudiantes superan sus preocupaciones iniciales, tienden a pasarse al otro extremo y a concluir que cursar el doctorado no es una tarea en absoluto creadora. Sea como fuere, en algún momento dejarán, indefectiblemente, de preocuparse por la originalidad. Una buena noticia. Esperemos que esta sección haya contribuido a cimentar la autoconfianza de los estudiantes de posgrado en las primeras etapas y no en las últimas, pues, como se suele decir, “cuanto antes, mejor”. Recordemos, por último, que el doctorado se otorga por “una contribución original al conocimiento”, de modo que el concepto sigue siendo sobremanera importante.

Detallar la estructura y elegir los títulos de los capítulos

Cuando la gente habla de la extensión “ideal” de la tesis no hay que prestarle atención. La tesis no debe ser más extensa de lo necesario: informar lo que se ha hecho, por qué se lo hizo y qué conclusiones se extrajeron de los resultados. La tesis que abarcan dos volúmenes no son tan impresionantes como parecen. A menudo se dice (acertadamente) que se escribe mucho para ocultar lo poco que se ha logrado. Es recomendable pues atenerse a lo siguiente máxima: “Si puede decirlo brevemente, hágalo entonces”; pero no si ello implica usar demasiados tecnicismos y oraciones de estructuras muy compleja.

La tesis a de contener una revisión de la bibliografía pertinente, una descripción de cuanto se hizo, lo que se infiere de ello, un análisis de los resultados y, finalmente, extraer algunas conclusiones y ofrecer sugerencias para futuras investigaciones.

Las secciones son:

Introducción (incluyendo los propósitos)

Revisión bibliográfica

Métodos

Resultados

Análisis

Conclusiones

Estas secciones generales pueden subdividirse luego en capítulos pertinentes, según la índole de la disciplina o el tema. Además de las secciones principales, la tesis contara con un resumen preliminar a fin de facilitar la tarea a los examinadores. También se anunciara con claridad el problema sometido a investigación. Saber a qué atenerse permite a los examinadores contar con un marco de referencia para leer la tesis. En la parte final, se incorporara una lista detallada de las referencias bibliográficas y apéndices tales como grafico, cuadros, hojas de recopilación de datos, etc. que no se adaptan fácilmente a la parte principal de la tesis.

La universidad subministrará una formación detallada de cómo presentar el producto terminado, incluyendo el ancho de los márgenes y los ítems que deben figurar en la portada. Habrá, asimismo, reglas concernientes a la encuadernación y al número de ejemplares. El estudiante se asegurará de contar con esta información a fin de no desesperarse a último momento por embargo crucial.

Cuando el doctorando domina estas formalidades puede comenzar a disfrutar de la tesis. Inventar títulos pertinentes pero divertidos para los capítulos y subsecciones suele ser un cambio placentero después de haber sopesado miles de palabras con el propósito de ajustarlas a las expectativas de directores y examinadores. Incluso el título de las tesis suelen ser una fuente ocasional de entretenimiento. No aconsejamos los títulos excesivamente largos, áridos y descriptivos. Por cierto, deben guardar relación con los contenidos, pero de ningún modo infundir la sospecha de que la tesis tal vez sea aburrida. Lo más conveniente es abrir el apetito del lector y despertar la curiosidad de los examinadores.

Un director solía decir a los estudiantes que todo lo que esperaba de ellos era una tesis lo bastante amena como para leer en la cama y desplazar al libro de cabecera de turno. Y que monopolizara su atención hasta el punto de mantenerlo despierto hasta las dos de la madrugada, e incluso hasta más tarde, a fin -----

de no perder el hilo. Esto puede parecer una tarea imposible, pero no hay razones para no intentarla. El estudiante debe usar un lenguaje cotidiano y evitar en lo posible la jerga, sin que por ellos pierdan precisión las definiciones. Tampoco es aconsejable usar oraciones de estructura complicada, que incluyan muchas cláusulas. El objetivo es la claridad y, sobre todo, una investigación original y sensata. No hay que olvidar que aun los expertos con una importante trayectoria son seres humanos y que nadie disfruta de una prosa solemne y rebuscada.

Redactar la tesis

La tesis doctoral es el producto final, el resultado de los años de trabajo dedicados al proyecto por el cual se evalúa al estudiante de posgrado. Pero escribir la tesis significa, ciertamente mucho más que presentar los resultados de la investigación. En esta etapa los graduados suelen sufrir múltiples dificultades e inconvenientes.

Wanson (1974) describió las dilaciones e incoherencias en las que incurren muchos aspirantes al doctorado cuando tratan de presentar sus hallazgos por escrito. Baddeley (1979) señaló las falencias en la dirección y en el entretenimiento respecto de la escritura, y concluyó que los educandos recibirán en términos realistas, a menos que los directores se capaciten para la tarea. Murray (1979) sugirió en cambio una técnica para mejorar la redacción. Según su idea, el estudiante debe guardarlos sucesivos borradores del informe o el capítulo a fin de revisarlos en el futuro y ver si las versiones mejores definen y refinan el significado con más eficacia que las primeras.

En realidad la *reescritura* es un factor importante en el proceso de redacción, y los autores con frecuencia releen y reescriben con el propósito de averiguar lo que deben decir.

Pero no todos lo hacen de la misma manera. En un estudio en el que participaron 170 académicos, Lowenthal y Wanson (1977) identificaron dos categorías de escritores.

- Los “secuencialistas”, que consideran la escritura como un proceso en etapas, corrigen a medida que van escribiendo y planifican la redacción en detalle antes de comenzar a redactar.

- Los “holistas”, que sólo pueden pensar una vez que han terminado un cierto número de escritos.

También descubrieron que muchos académicos disfrutaban de la redacción, pero que ahora a otros la tarea les resultaba en extremo penosa, de modo que no eran solamente los graduados quienes tenían problemas en esa área.

Probablemente las dificultades experimentadas por tantas personas se deba a la fuerte correlación entre el lenguaje escrito y el pensamiento. Del lenguaje escrito se dijo que era “el medio para descubrir nuevos conocimientos” (Olson, 1975). Si es verdad que la escritura conduce al descubrimiento y no, como generalmente se supone, que los descubrimientos sólo necesitan ser formulados por escrito, entonces ello explicaría en parte, por qué la redacción de la tesis es la etapa más difícil del trabajo. La escritura permite a la gente pensar en su proyecto de una manera distinta.

El graduado formulará con claridad los conceptos que ahora domina pero que son nuevos para el lector. El propósito es transmitir su información y sus conocimientos a otros que los desconocen, y ello comporta explicitar los presupuestos y expresar las ideas de manera inteligible. El pensamiento que vinculan un concepto con los demás o que surgen de una hipótesis correcta debe ser trasladado, inequívocamente, al lenguaje escrito.

Observaciones tales como “la buena escritura no compensa un pensamiento erróneo” y “no puedo expresar en palabras lo que tengo en mente” son comentarios típicos de quienes escriben tesis y también de los miembros del cuerpo académicos. Algunos psicólogos eminentes entrevistados por Cohen (1977) dijeron que sólo piensan cuando escriben; según Murray (1978) eso también se aplica a poetas, novelistas y quizás a todo tipo de escritura.

En un estudio sobre el aprendizaje en la investigación que duro tres años, uno de nosotros (Phillips, 1991) descubrió que los graduados en disciplinas científicas consideraban las dos partes del trabajo de la siguiente manera:

Me gusta cuando lleva tiempo y es rutinario, como en el caso de repetir los experimentos; pero si además es difícil, como escribir la introducción y la conclusión, entonces ya no me gusta.

En el laboratorio y durante las horas de trabajo, prefiero ocuparme de cosas sin mayor importancia. Intelectualmente es menos cansador.

Me agrada trabajar con las manos pero no escribir. Buena parte del trabajo de este libro no me gusta en absoluto.

La preferencia que mostraron los científicos por el trabajo experimental, incluyendo el tener al día los libros de laboratorio, significaba que los informes o capítulos de las tesis eran relegados a las noches, a los fines de semana o a los días feriados. No los consideraban el “trabajo verdadero”, y como les concedían una importancia secundaria, nunca los revisaban en el tiempo previsto. Un estudiante dijo: “Escribo de a ratos, cuando me sobra tiempo”. El resultado de ello fue el abandono de todos los escritos comenzados durante el curso del doctorado.

En rigor de verdad, la mayoría de los estudiantes tienden a posponer la redacción hasta el último año, un camino que de ningún modo aconsejamos. Las declaraciones de los licenciados en letras también demuestran cómo se *sienten* respecto de la redacción:

Detesto escribir y además lo hago muy mal. Únicamente empiezan a fluir los pensamientos cuando puedo ensamblarlo todo. Por ahora el proceso es todavía mecánico. Pero una vez comenzada la redacción, necesito escribir sin pausa. Para mí es fundamental no detenerme.

Por cierto, uno no expresa *totalmente* cuanto tiene que decir hasta que no lo escribe... sólo después de haber escrito una sección, pude percibir que mi interpretación era completamente errónea... Digamos que mi pensamiento no se encarnaba en las palabras, de modo que tuvo que pensar de nuevo las cosas y reescribir toda la sección.

Los comentarios de los posgraduados guardan cierta similitud con los de los académicos de la muestra de Lowenthal y Watson, en la cual se identificaron los dos tipos de escritores. Asimismo, nos encontramos aquí con el enfoque “secuencialista”:

En este momento tengo problemas con el estilo, la redacción del trabajo y la forma en que se desenvuelve. Cuando real- -----

mente redacto una serie de oraciones, pienso que mi estilo es bastante bueno. No me siento un mal escritor, pero sin muy lento.

Los holistas, en cambio, no hacen tanto hincapié en las oraciones:

Escribo el primer borrador a mano y lo voy revisando un poco a medida que avanzo. Pero cuando termino lo reviso de punta a cabo y las páginas quedan ennegrecidas por las correcciones como si las hubiera asolado la Tercera Guerra Mundial. Si realmente me interesa el trabajo, comienzo a las 8.30 o 9.30 y no paro hasta bien entrada la noche. Una vez que me lanzo a la tarea trato de terminarla lo antes posible, pues cuanto menor sea el lapso entre la concepción y la redacción final, mejor será el artículo.

15

Algunas personas todavía prefieren escribir a mano: una manera cada vez más anticuada de redactar la tesis. El hecho de que los académicos utilicen procesadores de textos significa que el director espera, normalmente, recibir cualquier trabajo escrito del educando ya tipiado. Es mejor usar un procesador de textos y almacenar electrónicamente los borradores, sin olvidar, desde luego, pasarlos a un disquete o imprimirlos para evitar la pérdida de los materiales. El procesador permite corregir el texto cuantas veces lo deseen el estudiante y el director. También resulta ventajoso pulir lo escrito no sólo para incorporarlo en la tesis sino para presentarlo adecuadamente a fin de que lo publiquen, sin necesidad de tipiarlo todo desde el principio.

Los estudios realizados por Hartley y Branthwaite (1989) con una muestra de escritores proporcionan ciertas observaciones que pueden aplicarse a la investigación. Compararon a los escritores <<productivos>> con los <<menos productivos>> y descubrieron que los <<productivos>> tendían a decir que redactaban sistemáticamente y que hacían buena parte del trabajo de un tirón. También se mostraban más dispuestos que los <<menos productivos>> a escribir por encargo.

Recomendamos, pues, las siguientes estrategias para aumentar la productividad:

1. Hacer un plan general (aunque el estudiante no se atenga necesariamente a él).

2. Terminar una sección antes de comenzar otra. Es mejor trabajar ordenadamente.
3. Usar un proceso de éxito, si ello es posible.
4. Revisar y reescribir el trabajo por lo menos dos veces.
5. Destinar de dos a cinco horas semanales a la redacción.
6. Escribir en un ambiente tranquilo y, de ser posible, hacerlo siempre en el mismo lugar.
7. Establecer metas y plazos por sí mismo.
8. Encontrar colegas y amigos con quienes comentar los primeros borradores.
9. Colaborar con los antiguos colegas y con los amigos de confianza.

Un consejo de suma importancia que no siempre se tiene en cuenta pues no resulta intuitivamente obvio: cuando el tiempo dedicado a la tarea llega a su fin y es preciso abandonar el trabajo de investigación, el estudiante debe continuarlo hasta que se produzca una pausa natural: el final de una sección, de un capítulo, etc. Debe dejar deliberadamente el trabajo por la mitad (en la mitad del diseño, del capítulo, del párrafo e incluso de la oración). La necesidad psicológica de terminar la tarea proporciona una presión interna suplementaria para volver a aquello que se había comenzado. Ello permite retomar el trabajo más fácil y rápidamente.

Pese a estos buenos consejos, el estudiante de posgrado puede seguir pensando que las personas abordan la escritura de diferentes maneras. Se trata, sin duda, de una buena observación, pues la gente a menudo supone que todos escriben de la misma forma. En la escuela se no enseña, en efecto, a hacer primero un plan y luego redactar el ensayo. Pero no todos somos “planificadores”: algunos preferimos consignar todo cuanto se nos pasa por la cabeza. No es nada sencillo decir lo que uno quiere y, al mismo tiempo, expresarlo de la mejor manera posible. Lo sensato es hacerlo por etapas.

Torrance y otros (1992) coinciden con nosotros. En su opinión, “algunas tareas no pueden concluirse fácilmente cuando cuando se ha planificado el contenido y la estructura antes de comenzar a escribir”. Sugieren que las estrategias de “pensar mientras se escribe” deberían de adoptarse desde el principio del proceso de escritura y no echar mano de ellas cuando fracasaron las estrategias de “pensar primero y escribir después”. Sin embargo seña- -----

lan que, a diferencia de los escritores avezados, los estudiantes investigadores no suelen reescribir los sucesivos borradores para desarrollar y esclarecer su pensamiento.

El proceso de escritura y reescritura es, por tanto, fundamental. Recomendamos a los estudiantes abordar cada parte del trabajo de la siguiente forma; primero, tener a mano un buen diccionario, el *Thesaurus* de Roget y *Plain Words* de Gowers, preferentemente la última edición. (A veces el procesador de textos cuenta con varios tipos de diccionarios a los cuales se accede apretando una tecla). Ahora el estudiante está listo para:

- *elaborar* los principales ítems (en cualquier si es holista y en etapas sucesivas si es secuencialista) y escribir cuanto se le pasa por la cabeza;
- *organizarlos* en una estructura aceptable, y sólo entonces tratar de
- *formularlos* en párrafos compuestos por oraciones gramaticalmente correctas.

Por cierto, las cosas no son tan sencillas. Pero si el estudiante lee su trabajo como si se tratara del trabajo de la obra de otro, le resultará más fácil criticar las frases oscuras y los fallos estilísticos. Para “tomar distancia” respecto del propio escrito, lo mejor es dejarlo de lado unos días y retomarlo luego como si nunca lo hubiese visto antes. O, en caso de no tener tiempo, telefonear a los amigos o reunirse con ellos y después volver a la tarea. El cambio psicológico permitirá, probablemente, poner distancia entre el escritor y la tesis. Otra técnica es leer lo escrito en voz alta (o bien grabarlos), pues *escuchar* revela a menudo la diferencia entre lo que realmente se dijo y lo que se quiso decir.

Siempre conviene redactar primero las partes más fáciles. Aunque el consejo parezca una verdad de perogrullo, es sorprendente cuántas personas creen que una tesis (o algo similar) se escribe según el orden en que será impresa y posteriormente leída. Nada más erróneo. En el artículo titulado “¿El ensayo científico es un fraude?”, Medawar (1964) explica el proceso de redactar la investigación como un ejercicio basado en el engaño. Se induce a los lectores a creer que la investigación se condujo tal como se la presenta, o sea de un modo lógico y secuencial. Y ello no sólo es engañoso sino desalentador para quienes desean emprender una investigación y escribir trabajos científicos ---

cos, pues descubren que no pueden ser tan sistemáticos como aparentemente lo son los expertos.

Todo esto se remonta a 1964, pero hasta la fecha nadie le ha prestado mayor atención al asunto. Lo mencionamos en el capítulo 2 y lo reiteramos ahora para que el estudiante considere la posibilidad de escribir en primer término la sección correspondiente al método. El doctorando sabe, en rigor, lo que hizo y cómo lo hizo, de modo que ésta puede ser una buena manera de empezar la tesis, aunque el capítulo pertenezca al cuerpo principal del trabajo terminado. Alternativamente, cabe comenzar por la revisión bibliográfica y asegurarse así de conocer cuánto se ha escrito sobre el tema, en cuyo caso habrá que volver a ella en la etapa final, por si se han omitido nuevas contribuciones en el área, publicadas después de la revisión.

Por último, es preciso atenerse desde un principio a las convenciones de la disciplina en cuanto a las notas al pie de página y a las referencias bibliográficas. Las convenciones son muchas y diversas. Por ejemplo, que el uso de notas al pie de página se recomiende, se permita o se prohíba, varía considerablemente de una disciplina a otra, y el doctorando debe ceñirse a las formalidades propias de las suya. Si las desconoce, puede recurrir a la revista especializada cuyos artículos está citando y ajustarse a ellas. Cuando las citas del graduado pertenecen a varias publicaciones que emplean convenciones diferentes, elegirá la que más le guste y advertirá al lector, al comienzo de la tesis, que está usando las convenciones de la revista X. En este aspecto, el criterio es no mezclar las cosas y ser coherente.

Resumen de actividades

1. Verificar que en la tesis no falte ninguno de los cuatro elementos de la forma del doctorado (teoría básica, teoría central, teoría de los datos y contribución).
2. No extender la tesis más allá de lo necesario para sustentar la idea central.
3. Ser “original” en el sentido de contribuir, en pequeña medida, al campo de estudio.
4. Analizar con el director los diferentes criterios de originalidad aplicables a la tesis y llegar a un acuerdo sobre la manera como debe interpretarse el requisito.

5. Escribir la tesis en una lengua legible y emplear los términos técnicos pertinentes pero ningún tipo de jerga.
6. Usar, desde el principio, las convenciones sobre las referencias bibliográficas y las notas al pie de página propias de la disciplina.
7. Aprovechar todas las oportunidades para redactar que se presenten durante el curso de la investigación (informes, borradores, críticas, etc.). No dejar la redacción para el final. Si el estudiante desperdicia esas ocasiones, no desarrollará la capacidad de escribir su tesis con eficacia o incluso razonablemente bien.
8. Redactar la tesis según el orden que al estudiante le resulte más sencillo y no necesariamente según el orden en que será leída. La sección correspondiente al método es un buen sitio para comenzar el trabajo.

El proceso del doctorado

La actividad que implica obtener el doctorado es inevitablemente compleja. Los estudiantes a menudo se embarcan en la investigación pensando, ingenuamente, que una vez identificado el tema seguirán un camino predecible hasta la conclusión del proceso. Desafortunadamente, esta visión es totalmente engañosa. Como lo analizamos en el capítulo 1, incluso dentro del marco conceptual del método científico se necesitan conjeturas, correcciones, volver a rastrear las pistas, rehace el trabajo y, por encima de todo, inspiración, si lo que se desea es obtener el doctorado. Otros paradigmas conceptuales proporcionan incluso menos estructura. La incertidumbre es inherente al proceso doctoral, y un cierto grado de tolerancia a la ambigüedad es un prerrequisito para llevar a cabo un trabajo de investigación fructífero. El graduado necesita, en consecuencia, algunas señales para comprender cuáles son las cosas que lo ayudarán a lo largo del camino.

En este capítulo vamos a ocuparnos de dos aspectos del proceso para doctorarse. Primero, analizaremos la naturaleza psicológica de la experiencia que, además del consabido componente intelectual, posee un componente emocional cuya significación destacamos aquí. Segundo, examinaremos cuestiones prácticas relativas a la organización del trabajo en el tiempo disponible, entre las que se incluyen dos de capital importancia: fijar metas y establecer plazos.

Aspectos psicológicos

Entusiasmo

Los estudiantes comienzan el período de investigación rebosantes de entusiasmo ante la nueva empresa, pero ese sentimiento se va desvaneciendo durante el curso del doctorado. La investigación (Phillips, 1980) mostró que la pérdida del entusiasmo inicial se debe, principalmente, al tiempo que es preciso dedicar a un *único* problema. Así pues, nos remitiremos a nuestras entrevistas con estudiantes a lo largo de los tres años que les llevó terminar su tesis doctoral, para darle al lector una idea de cuánto sintieron en las distintas etapas.

Freddy, un químico industrial que hizo el doctorado en universidad tecnológica dijo que durante sus años de investigación se había vuelto más objetivo e indiferente.

Al principio tuve que concentrarme mucho en lo que estaba haciendo y eso ocupaba mi mente por completo. Sin embargo, me he vuelto menos entusiasta en muchos aspectos. Al comienzo me aboqué al trabajo con apasionamiento, pues la investigación iba a ser muy importante, pero al final otras cosas me dieron más satisfacciones.

En líneas generales, cabe decir que el entusiasmo inicial de los estudiantes, no era sino una forma muy ambiciosa de estimar sus posibles logros durante el primer año. Pero, a medida que pasaba el tiempo y se acercaban los plazos, sufrieron la presión ejercida por las limitaciones cronológicas y por la monotonía de centrarse en un problema específico durante un largo período.

Al principio Adam (arquitectura) se sintió muy estimulado por el rumbo que estaba tomando su trabajo, pero “tengo más entusiasmo que organización y espero que le director me ayude a decidir cuál será el próximo paso”. Más tarde descubrió que aunque la redacción le era útil para ordenar sus pensamientos, le impedía no obstante, explorar todos los caminos que había comenzado a divisar.

Aislamiento

Hacia el fin del primer año los graduados descubren lo que *no* hacen para obtener el título. Piensan que deberían haber progresado más y se sienten desilusionados porque en ese lapso trabajaron menos de lo que habían previsto. Veamos ahora algunos ejemplos.

Greg (historia) dijo:

Al cabo de un año no he llegado muy lejos. Pude haber hecho mucho más. No progresé en la medida esperada y eso me frustra, pero tampoco imagino cómo hubiera podido lograr esos progresos.

Adam (arquitectura), afirmó:

Es difícil saber hasta qué punto hago bien las cosas; trabajo bien pero con mucha lentitud.

Charles (astronomía) se refirió a su relación con los demás en el transcurso del trabajo:

La mayor parte del tiempo la comunicación es artificial. Las conversaciones son sólo corteses y no van más allá de lo que uno comparte normalmente con la gente. La comunicación, cuando es verdadera, se produce, más bien, entre dos mentes. Por eso ya no creo que la conversación sea una manera de comunicarse.

Charles no estaba satisfecho ni de la cantidad ni de la calidad de las interacciones con su director. Pensaba, además, que tenía muy poco en común con los otros miembros del departamento y no hablaba de su trabajo con nadie. Ello trajo aparejado un período de aislamiento, aunque compartiese el cuarto con otro graduado y concurriese diariamente a la universidad. La falta de estímulo intelectual y de un intercambio de ideas con los pares o con el director lo condujeron, finalmente, a una pérdida de interés por el tema de investigación: creía que su proyecto no interesaba a nadie. Una vez más el trabajo decayó casi hasta el estancamiento.

En el capítulo 2 dijimos que Diana (bioquímica) se quejó de estar trabajando sola en un laboratorio repleto de gente que también trabajaba sola. Bradley (lengua) proporcionó un punto -----

de vista alternativo: “Estoy totalmente solo pero no me siento aislado, y me hace feliz el saber aprovechar mi propio tiempo”. Aunque cabría pensar que Diana y Charles están menos solos que Bradley, para éstos la experiencia es de total aislamiento; Bradley no percibe su soledad de un modo tan drástico como ellos o, para el caso, como Adam. Sin embargo, meses más tarde Bradley cambió de opinión: “Tratan a los graduados de una manera escandalosa, como si no fueran miembros de la comunidad académica. Los placeres de la soledad se están desvaneciendo”.

Al margen de la disciplina, el tema o la universidad, los entrevistados sufrían los efectos del ámbito social donde cursaban el doctorado y no del trabajo mismo. No obstante, estos sentimientos afectaron negativamente el entusiasmo inicial y disminuyeron el ritmo de trabajo prácticamente a cero.

El interés creciente por el trabajo

A medida que los graduados adquieren más autoconfianza y se independizan de sus tutores, comienzan a considerar el trabajo por su interés intrínseco. Una vez que aprendieron a interpretar los resultados de sus esfuerzos les es más fácil resolver los problemas que surgen sin buscar de inmediato el consejo del director de tesis. Cuando esto sucede se dedican con más ahínco al trabajo y descubren que el problema que investigan les exige cada vez más tiempo y atención.

En efecto Bradley dijo que el impulso anterior que le permitió seguir adelante fue la necesidad de terminar su programa de trabajo en tres años. Al principio “me había atraído la investigación porque no podía pensar en hacer otra cosa”. Hacia el tercer año comentó que “su natural inclinación” a no hacer nada que no fuera esforzarse en el trabajo o terminar la tesis se había vuelto menos compulsiva. La tesis se convirtió en una de sus principales motivaciones, algo que no había ocurrido ciertamente en un principio. Bradley describió su etapa inicial como “una serie de irritaciones, disgustos y rebelión interna”, y se refirió al departamento y a la supervisión de un modo poco halagüeño. Pero a medida que se adentró en el trabajo, y aunque todavía, no estuviera de acuerdo con ciertos métodos académicos, los roces provenientes del exterior perdieron importancia. También se refirió a la relación entre la falta de dirección externa y el desarrollo de la autonomía personal.

Transferir la dependencia del director al trabajo

Cuando los estudiantes se comprometen más con el trabajo, disminuye su necesidad de aprobación externa. Los graduados aprenden paulatinamente a interpretar los resultados de sus esfuerzos y ello los ayuda a resolver los problemas que van surgiendo, en lugar de recurrir de inmediato a los consejos de los directores.

Por ejemplo, hacia el final del período de tres años de investigación Adam dijo: “Al principio necesitaba una realimentación inmediata y tenía miedo de pedirla. Cuando tuve más confianza en mí mismo dejé de trabajar con tanto empeño y me sentí seguro”. Aquí se está refiriendo a la relación entre su creciente independencia respecto del trabajo y su menor dependencia respecto de la productividad. Sólo a partir de la producción del estudiante el director puede evaluar el proceso en términos explícitos, o sea proporcionar realimentación. Por lo tanto, el comentario de Adam indica un crecimiento simultáneo: su independencia de la aprobación externa sumada a la confianza en la información extraída al trabajar en el tema. Cuanto más se fiaba del propio juicio sobre la calidad de su tarea y cuanto más se desarrollaba intelectualmente, menos necesidad tenía de acudir al director de tesis en busca de comentarios, críticas o interpretaciones.

Adam se transformó en su *propio* director, evaluando sus progresos sin necesidad de recurrir a un tercero que mediara entre su trabajo y él, y liberándose de la exigencia de producir algo valioso para mostrar al profesor Andrews. Aunque parecía que trabajaba menos, en rigor lo estaba haciendo a una velocidad constante, tomándose el tiempo necesario y sin la compulsión de terminar la labor solamente para demostrar a los demás que estaba haciendo cosas.

Adam puede compararse con Ewan (químico nuclear), quien no creía lo suficiente en su propio trabajo y, en consecuencia, fue incapaz de confiar en la realimentación proporcionada por sus logros (o por su falta de logros). Hacia el final del período de inscripción, Ewan comentó:

Pienso que la relación inicial con mi director no fue buena y que no me dio información de primera mano. Al principio trabajé sin ninguna guía, pero las cosas cambiaron. Si el -----

vínculo con el director es placentero, la realimentación será, evidentemente, positiva. Algunos directores prefieren que los estudiantes resuelvan la investigación por sí mismos; ello implica abordar el problema de una forma diferente y además es un buen entrenamiento para los trabajos posteriores, cuando uno debe arreglárselas solo.

El doctor Eustace comenzó a dirigir a Ewan recomendándole la lectura de ciertos artículos, pero dejando que tuviera sus propias opiniones sobre el tema. Después comprendió que Ewan necesitaba más guía de la que él le proporcionaba y decidió dirigirlo muy de cerca hasta el final del período de inscripción. Ewan se había sentido feliz por depender de su director, pero ahora se percibía hasta qué punto ese modo de “alimentarlo a cucharadas” había afectado en definitiva a su proyecto. Vinculaba esa dependencia excesiva con su falta de participación y con su insatisfacción respecto del trabajo. Estaba convencido de la importancia del control externo pero a la vez era consciente de que ese tipo de entrenamiento no era el más eficaz para convertirse en un investigador autónomo.

Los ejemplos de Adam y Ewan ilustran dos tipos de relación muy diferentes entre graduados y directores, así como distintas percepciones de lo que consideran importante para su progreso. Asimismo, ilustran las expectativas de los estudiantes investigadores en cuanto a recibir información sobre sus adelantos por parte de los directores de tesis. Pero como lo demuestran estos ejemplos, también es fundamental que los graduados comprendan y acepten la realimentación que brinda permanentemente el propio trabajo.

Al terminar sus días de doctorando, Ewan observó: “es importante tener una buena guía y pienso que mi director es capaz de brindarla”. En cambio, el doctor Eustace dijo: “después de hacer esfuerzos sobrehumanos para que entendiera las cosas, obtuvo resultados experimentales tan buenos como los que hubiera obtenido cualquier otro”. El doctor Eustace se reunió semanalmente con Ewan hasta el fin del período y revisó, corrigió y reescribió buena parte de su tesis. Ewan nunca pudo desembarazarse por completo de esa dependencia ni confiar en la información aportada por su propio esfuerzo.

Aburrimiento

Al promediar el período de investigación, los graduados tienden a sentirse “artos”, confusos y completamente “empantanados”. El síntoma de “no llegar a ninguna parte” fue señalado por Hudson (1977), quien lo analizó en el contexto de su propia experiencia como investigador. Y también lo dijeron los investigadores durante las entrevistas. El profesor Forsdike (química industrial) comentó lo siguiente acerca de Freddy: “durante los próximos seis meses atravesará el pantano y los resultados simplemente saldrán a raudales”.

Pero la observación de Freddy fue, sin embargo, muy distinta: “ahora viene la parte aburrida, el trabajo pesado, laborioso, esencial para la tesis; limitarse a producir resultados sin detenerse a reflexionar, sin enfrentar ningún desafío”. Bradley dijo, filosóficamente: “siempre aumenta la oscuridad antes del alba. Ahora estamos sólo yo y ella (la tesis)”. Adam observó: “lo que hago es bastante bueno para el doctorado, pero que lo sé perdí todo interés. En realidad, la tarea no implica desafío alguno”. Greg (historia antigua) dijo: “estoy arto de hacer las cosas mecánicamente”.

La monotonía y la reiteración son bastante comunes cuando uno se concentra en una misma cosa durante mucho tiempo. Pero ambas son, aparentemente, una parte integral del aprendizaje para investigar en forma sistemática y para disciplinarse a fin de seguir adelante, aunque todo parezca, en definitiva, predecible si el trabajo se hace como es debido.

Frustración

A medida que la investigación progresa, se generan continuamente nuevas ideas para profundizar los resultados del trabajo ya hecho. Es tentador adentrarse en los nuevos caminos, pero si el estudiante debe terminar el programa de investigación en el tiempo acordado tendrá que concentrarse en el problema en estudio y no irse por las ramas. Sin embargo, ocuparse siempre del problema original (cada vez más conocido) y no poder examinar más a fondo los resultados, ideas y teorías, es una fuente constante de insatisfacción y frustración para la generalidad de los graduados hacia el fin del segundo año.

Así pues, hay que estar alerta y evitar que esos sentimientos y reacciones habituales, producto del trabajo mecánico y reiterativo, impidan seguir adelante al estudiante de posgrado. Sólo cuando uno comprende la necesidad de limitarse y cuenta con la habilidad suficiente como para hacerlo de una forma disciplinada, tiene derecho a seguir esas pistas y a explorar el conjunto de ideas surgidas al margen del trabajo propiamente dicho. Sugerimos posponer la tarea para *después* del doctorado.

C.P. Snow, en su novela autobiográfica *The Search* (1958) relata cómo enfrentó las frustraciones inherentes a un programa de investigación sistemático. Durante años no hizo sino trabajar de rutina hasta que fue reconocido por la comunidad científica y pudo emprender entonces una fascinante investigación, aunque en apariencia no muy pertinente:

No podía esperar que las autoridades me aceptaran a ojos cerrados como un científico promisorio. Tenía que probarme a mí mismo... Para empezar, trabajaría en un problema seguro. No era estimulante pero me permitiría obtener algunos resultados... Con el futuro provisoriamente asegurado, me dediqué una vez más, con enorme entusiasmo, al problema que me atraía desde largo tiempo atrás. Ya había hecho lo suficiente para ganarme un lugar y una reputación en el ámbito científico, de modo que podía darme el lujo de abocarme a una empresa tal vez infructuosa... Tenía mucha experiencia en la investigación y dominaba sus técnicas.

No podemos ofrecer un consejo mejor para abordar la investigación del doctorado que estas palabras de Snow, un perspicaz y reconocido científico. El estudiante no debe permitir que las frustraciones lo aparten del camino. Una vez obtenido el título estará en mejores condiciones para experimentar con sus ideas.

Un trabajo que es preciso terminar

En el capítulo 3 describimos cómo los estudiantes investigadores hablan del doctorado cuando se acerca el final del período de inscripción. De sus diferentes opiniones es posible inferir la importancia que reviste, para la mayoría de los estudiantes, el pensar conforme a una meta (“¡tengo que lograrlo!”), o conforme a la terminación de una tarea todavía incompleta (“¡debo-

terminarla!"). En el capítulo 2 comentamos que los estudiantes investigadores entrevistados en esas circunstancias reconocieron que era la voluntad y la dedicación y no el brillo intelectual lo que necesitaban para terminar lo que habían comenzado.

También dijimos hasta qué punto la idea de "brillo intelectual" impedía el progreso de los nuevos estudiantes de posgrado. Suponían que las personas con un doctorado eran sobremanera inteligentes y por tanto las admiraban, especialmente a las que pertenecían a su propio campo de estudio y cuyos trabajos habían leído. En cambio, no se consideraban lo bastante brillantes ni meritorios como para obtener el codiciado título. Una vez afianzado en la carrera de posgrado logran entender, finalmente, que los requisitos del doctorado no implican habilidades extraordinarias, sino tan sólo dedicación, perseverancia y el control de sentimientos tales como el aburrimiento y la frustración.

Comprender esto significa un cambio en la manera de percibir el doctorado. En definitiva el trabajo de investigación debe juzgarse exactamente por lo que es: un trabajo. Si en el tercer año el estudiante sigue pensando que la investigación es una empresa que requiere aptitudes excepcionales, le recomendamos que dedique un tiempo al análisis realista de lo que espera lograr con ella. Cuando ha *llegado* a comprender que su trabajo, a semejanza de cualquier otro, necesita planificarse, desarrollarse y *terminarse* dentro de ciertos plazos, habrá ingresado entonces en la etapa final, definitiva y más motivadora del proceso. En suma, hay un trabajo que es preciso terminar: llegó la hora de fijar la fecha para concluirlo. Como ocurre con otros quehaceres, el estudiante obtendrá, por último, su recompensa. En este caso no será un beneficio económico sino el título de doctor.

Se supone que el graduado tendrá, a esta altura, más experiencia en el manejo de las técnicas y de las actitudes mentales que el trabajo demanda y que habrá aceptado la ansiedad que experimentan inevitablemente los estudiantes investigadores. De todos los factores psicológicos que inciden en el doctorado, el más persistente es la punzante inquietud que padece el graduado en cada una de las etapas. Al principio es muy aguda y se manifiesta bajo la forma de preocupaciones de distinto tipo: "¿Soy lo bastante inteligente?", "¿Se darán cuenta de que soy un impostor?", etc. A medida que el doctorando avanza, pasará -----

por períodos de mayor o menor ansiedad, pero nunca se verá libre de ella. La ansiedad estalla de pronto, por eso los estudiantes que obtienen el doctorado sienten que les quitaron un gran peso de encima: su constante compañera ha desaparecido.

Cuando el graduado percibe su situación de un modo diferente, su comportamiento se ajusta a ese cambio de percepción. Por ejemplo, descubrirá, que las críticas *no* lo destruyen y que la nueva confianza en sí mismo le será muy útil en el examen oral. El trabajo comenzado hace tanto tiempo está a punto de concluir: el fin está a la vista.

El estudiante de posgrado se encamina ahora hacia la meta de un modo más práctico y rutinario: analiza ciertas cosas con el director; completa la redacción; elige las publicaciones que deben excluirse de la bibliografía y cuáles *corresponden* incluir; verifica los cálculos estadísticos o los resultados de los experimentos; echa una última ojeada a los datos aún no incorporados en la historia que está narrando y reflexiona sobre algunos conceptos teóricos.

Estos son los cabos sueltos que es necesario anudar antes de presentar el trabajo a los examinadores. El propósito de todo ello es que la tesis resulte un producto de excelente calidad.

Euforia

Después de presentar la tesis y hasta el día del examen oral el estudiante pasa por un período de incertidumbre e inquietud. Como ya no debe enfrentarse constantemente con la tesis, experimenta una suerte de vacío existencial (el peso que le han sacado de encima). Pero esos sentimientos se mitigan al saber que no todo ha concluido.

La etapa final se produce *después* del examen oral y de informarle al estudiante que ha obtenido el doctorado, o que lo obtendrá luego de hacer ciertas enmiendas en un lapso específico.

Entonces se sentirá inundado por un sentimiento de alegría, de supremo alivio y de realización personal. La confianza en sí mismo aumentará considerablemente. Nos referimos al tipo de confianza que permite hacer preguntas en una sala atestada de gente y suponer que si uno necesita una aclaración por parte de quien está hablando, también la necesitan los demás. Ya no pensará que es el único mentecato ni que es demasiado estúpido como--

para comprender lo que se está diciendo. Tampoco se abstendrá de intervenir en las reuniones por temor de hacer un comentario inadecuado, sólo para escuchar a otra persona decir lo mismo que él había pensado diez minutos antes. La alegría se desvanecerá poco a poco. El vacío se llenará, inevitablemente, con un nuevo trabajo (quizá la redacción de un libro), pero la confianza lo acompañará para siempre.

Una vez que el estudiante logró cuanto se había propuesto, la euforia que invade todo su ser justifica con largueza tantos años de laborioso esfuerzo. Se trata, ciertamente, de un ejemplo de gratificación postergada, pero cualquiera que haya emprendido semejante empresa nos dirá cuán satisfactorio es alcanzar la otra orilla.

Cuando otros “llegan primero”

Que alguien más publique algo sobre el mismo tema, valiéndose del mismo enfoque y obteniendo resultados iguales o similares es una ansiedad recurrente padecida por muchos estudiantes investigadores. Más desalentador aún es descubrir que otro investigador los hizo primero. Puede que esa persona viva a kilómetros de distancia y que escriba incluso en otro idioma.

No es casual que los investigadores que no se conocen descubran cosas parecidas al mismo tiempo. Kuhn (1970), a quien nos referimos en el capítulo 4, explica muy bien este fenómeno. Describe cómo la evolución científica prepara a la sociedad para el próximo paso; vale decir para el último descubrimiento. Es imposible alcanzar esta etapa si antes no se establece una base científica, pero una vez que las cosas están en su sitio entonces todos los investigadores del mundo tienen la oportunidad de contribuir con una innovación. Una de las consecuencias es que el Premio Nobel sea compartido, periódicamente, por investigadores de distintos países que jamás se conocieron pero que han hecho el mismo importante descubrimiento (o invento) justamente al mismo tiempo.

Una vez publicada la investigación pertinente, muchos estudiantes piensan que su esmerado trabajo se ha vuelto nulo y vacío. Incluso los directores no saben qué posición tomar sobre el trabajo del estudiante cuando sucede una cosa así. Pero no es necesario preocuparse. El aspirante al doctorado no perdió su tiempo.

Cuando su trabajo es similar al publicado pero los resultados son diferentes, el estudiante (o el director) tal vez piense que no sería una mala idea ponerse en contacto con el autor y participar en un análisis que puede contribuir al desarrollo y al perfeccionamiento de la investigación de ambos. Si el trabajo del doctorando es semejante al publicado y sus resultados concuerdan con los del autor, entonces tiene la oportunidad de sustentar esos hallazgos y agregar credibilidad al nuevo trabajo. El estudiante podría hacerlo publicando un artículo al respecto lo antes posible. Aunque sus descubrimientos sustenten a los la obra publicada o difieran de ellos, el propio trabajo sigue siendo útil para cualquier cosa que pase luego en el campo de específico de la investigación.

Lo peor que puede suceder no es que alguien publique algo sobre el tema del estudiante, sino que lo haga y éste no se dé cuenta. Es importante que el aspirante al doctorado demuestre tener conciencia del desarrollo en su campo y esté atento a los últimos descubrimientos.

Aspectos prácticos

La organización del tiempo

Los aspectos psicológicos del proceso del doctorado que describimos a menudo son cíclicos y caracterizan todo el periodo de investigación. pasaremos ahora a considerar las tareas conceptuales y prácticas que deben realizarse dentro de determinados plazos y que exigen, en consecuencia, una óptima distribución y organización del tiempo.

El estudiante dedicará tres años al diseño, a la preparación y a la conclusión de la tesis (o bien de cinco a seis años en el caso de los graduados con dedicación parcial). Pero aunque tenga alguna idea de lo que hará en ese período, quizá no haya pensado *cómo* y *cuándo* emprender ciertas actividades.

Esas actividades operan en dos niveles: primero, un nivel general donde se programan las tareas requeridas para la obtención del doctorado de una manera realista a fin de terminirlas en el tiempo disponible; segundo, un nivel específico donde se asignan (y se cumplen) los plazos correspondientes a cada tarea. Además ambas actividades deben considerarse como parte del -----

trabajo de investigación y como parte de la estructura esencial a la que pertenece el esquema cronológico del doctorado.

Al principio el estudiante tendrá un plan global semejante al descrito por Ewan cuando inició su investigación en química nuclear: “Espero encontrar la *forma* de las moléculas en solución”. Evidentemente no fue específico, pero pronto se percató de la necesidad de emprender algunas tareas preliminares. Primero, calibrar el viscómetro, lo cual implicaba leer acerca de la viscosidad y saber cómo la calibración se había hecho anteriormente. Las lecturas le permitieron percibir que en la bibliografía sobre el tema había una confusión que era preciso resolver. Con ese propósito examinó los cálculos registrados en las publicaciones especializadas, para lo cual tuvo que pedirle ayuda a un matemático. En una palabra, sólo cuando Ewan reflexionó sobre lo que debía hacer y se abocó al trabajo pudo definir con más exactitud su plan global: “Encontrar la forma de la molécula en solución por medio de un viscómetro calibrado según ecuaciones verificadas”.

Esta no es una situación insólita. Los nuevos graduados ingresan en el sistema con un plan vago que los conducirá en tres años al doctorado, o sea a la última de las metas. Aunque cabe definir con más rigor las metas a corto plazo –prepararse para trabajar en el problema, analizar lo que se desea hacer con el director de tesis y verificar el acceso a los equipos o a las muestras-, no es posible ir mucho más allá de esto. Las metas son, en realidad, poco claras y ello es así porque hay una tendencia a optar por un enfoque no estructurado del proyecto, sin tomar en consideración las limitaciones cronológicas ni las tareas que el estudiante debe emprender y completar en el ínterin.

Tres años (o el equivalente de seis para los estudiantes con dedicación parcial) parecen, en un principio, un lapso extraordinariamente largo para terminar una sola investigación. Pero no es así. Los estudiantes que confían en esa ilusión y obran en consecuencia se encontrarán más adelante en graves dificultades. Una graduada en bioquímica sufrió la experiencia en carne propia. Al finalizar el segundo año de su investigación sobre las drogas anticancerígenas, Diana dijo lo siguiente:

Me doy perfecta cuenta de que perdí dos años y me queda solamente uno. Tres años no es mucho tiempo, aunque no lo parezca en un principio. Ahora estoy tratando de terminar de una -----

vez por todas una serie de experimentos para poder decir “esta es la respuesta”, en lugar de continuar investigando el tema con más detalle, que es lo que solía hacer.

La importancia de no perder de vista las limitaciones de tiempo en cada parte del proyecto es, pues, evidente.

Asimismo, es recomendable considerar el proceso global como una serie de tareas que conducen a una *reducción progresiva de la incertidumbre*. Ya vimos en el capítulo 6 que una de las formas del doctorado consiste en estructurar todo el trabajo de investigación. Dicha forma genera una serie de etapas que el estudiante debe atravesar, y las etapas indican a su vez el conjunto de tareas que tendrá que llevar a cabo. Cuando se planifica el trabajo global, este desplazamiento de la “forma” a las “etapas” y de las etapas a las “tareas” se ciñe cada vez más al proyecto de investigación individual, y constituye una parte importante de la interacción del graduado con su director (véanse los capítulos 8 y 11). En principio, y a medida que se realizan las tareas propias de cada etapa, el estudiante debería ir reduciendo la incertidumbre implícita en la tesis. De ese modo, se comienza por un vasto campo de posibles temas y se termina, después de algunos años de trabajo, con un informe muy concreto sobre la investigación para obtener el doctorado.

La duración del proceso

En la página siguiente presentamos uno de los modelos sugeridos para la forma de la tesis y para las etapas del proceso. La forma, como vimos en el capítulo 6, permanece constante. Las etapas son bastantes comunes, pero habrá alguna variación según sea la disciplina del estudiante. A los efectos del análisis, la figura representa las etapas típicas dentro de la escala de tiempo habitual para obtener un doctorado.

La figura no es, ni pretende ser, sino un esbozo general, por cuanto utiliza períodos de tiempo en “términos” (vale decir cuatro meses con dedicación exclusiva y seis meses con dedicación parcial), y delinea solamente siete etapas del proceso. No obstante, ilustra el tipo de programa que el estudiante necesitará desarrollar junto con el director. Este marco conceptual permite saber, en todo momento, si el trabajo en curso se ajusta al tiempo asignado para confeccionar la tesis. De no ser así, el doc- -----

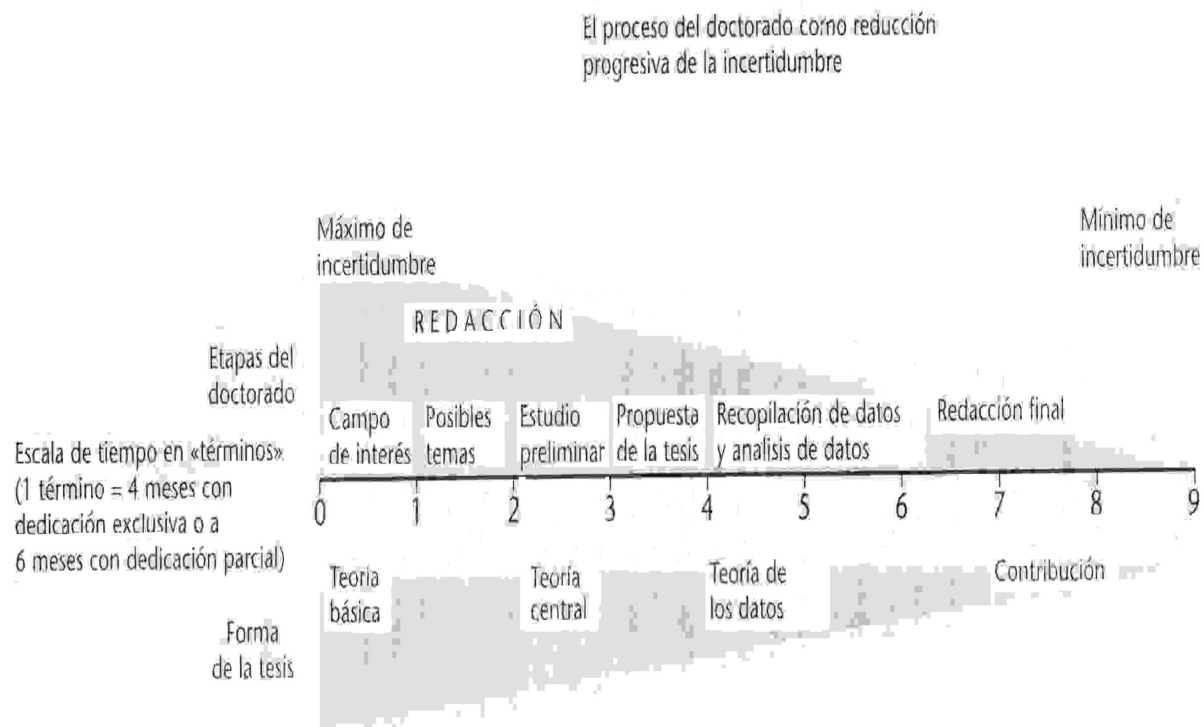


Figura 1. Un ejemplo de programa de trabajo centrado en el tiempo. El propósito del diagrama es contribuir a una distribución objetiva, y no muestra todas las repeticiones que implica la corrección y el replanteo de las primeras etapas. El estudiante elaborará, juntamente con el director, una versión que se adecue a sus necesidades.

torando corre el peligro de descubrir, de buenas a primeras, que desperdició la mitad del tiempo y aún no ha comenzado << realmente>>, tal como le ocurrió a Diana.

El propósito de ejercicio es reducir las áreas de incertidumbre a medida que el estudiante se desplaza de izquierda a derecha a lo largo de la escala cronológica que aparece en la figura. En el nivel global, los períodos de tiempo corresponden a la teoría básica, a la teoría central, a la teoría de los datos y a los elementos de la tesis que componen la contribución. Más específicamente, se identifican siete etapas del proceso; a cada una de las primeras cuatro les corresponde un << término >> y a la última (la redacción de la tesis), tres << términos >>.

En nuestra experiencia, se trata de un cronograma acelerado pero realista: algunos lo cumplen, otros se rezagan. La figura, adaptada a las necesidades de cada estudiante, sirve para situar sistemáticamente el trabajo en curso dentro del proceso global y permite, por tanto, hacer planes realistas que motiven al graduado a seguir adelante hasta terminar la tesis.

Por cierto, es ilusorio pretender que el estudiante atraviese estas etapas de un modo lineal. El graduado puede demorarse, revisar las primeras etapas, desechar el trabajo anterior y escribir otro diferente, etc. Aunque la redacción corresponde a la fase final, es preciso escribir con regularidad durante todo el período de investigación. Es probable entonces que el graduado se descubra trabajando simultáneamente en varios lugares del diagrama. Razón de más para atenerse a un marco conceptual centrado en el tiempo que responda a estas características y que permita al estudiante colocar sus actividades dentro de una perspectiva global.

Las etapas del proceso

La mayoría de las etapas de la figura son de algún modo pertinentes para el trabajo, aunque la resolución de los detalles puede variar. Comentaremos algunos puntos:

- *Campo de interés.* Algunos departamentos suelen exigir a los aspirantes al doctorado la presentación de una propuesta preliminar de investigación con el objeto de decidir si los aceptan o no. Si el aspirante se halla en esa situación y necesita ayuda, -----

debe recurrir entonces al tutor investigador del departamento. Es importante que el campo de estudio le interese realmente al graduado, si se toma en cuenta que pasará los próximos años sumergido prácticamente en él. Tendrá, pues, que echar mano de todos los estímulos posibles; por tanto, debe haber una atracción intrínseca que refuerce sus motivaciones.

Tal vez la posición del graduado no le permita elegir el campo de estudio. Ello puede suceder, por ejemplo, por la falta de aparatos o de un lugar adecuado donde hacer la investigación. El estudiante tendrá entonces que ingeniárselas para avivar su interés en el área *asequible*. En virtud de la propia elección o de la impuesta (aceptada con conocimiento de causa), se comprometerá con su campo de trabajo de modo que ese compromiso sea capaz de impulsarlo, a través de todas las etapas, hasta el final.

- *Posibles temas.* Esta etapa corresponde a la obtención de ideas valiosas para investigar y, además, posibles de ser investigadas en el tiempo *asequible*. Que el tema de la tesis se elija en la etapa siguiente no significa que el estudiante atraviese la fase *actual* barajando únicamente ideas generales y no temas específicos. Por el contrario, considerar dos o tres temas con algún detalle le permitirá una elección realista y profesional en la próxima etapa.

El estudiante debería pensar en dos o tres propuestas de investigación de, digamos, aproximadamente cuatro páginas cada una. Ello sentará las bases de las discusiones con el director, ya que ambos someterán a prueba la viabilidad de esas propuestas en función de la investigación y cuán realistas son en función del tiempo. La capacidad de reconocer oportunidades valiosas y transformarlas en temas de investigación constituye una habilidad clave durante todo el proceso de aprendizaje doctoral, de modo que es fundamental ponerla en práctica en esta etapa.

- *Estudio preliminar.* La naturaleza exacta de esta etapa variará considerablemente según las disciplinas. Puede comportar la verificación de los aparatos, métodos de recopilación de datos, marcos muestrales, disponibilidad de materiales, etc. en esencia, lo que procuramos averiguar en esta etapa es la viabilidad del proyecto.

- *Proponer la tesis (incluyendo el diseño de la investigación).* En esta fase el estudiante trabajará con más minuciosidad -----

para dejar en claro: primero, que en su propuesta de investigación abordará el problema de un modo satisfactorio y convincente; segundo, que es probable que su propuesta contribuya a la expansión de la disciplina. Por tanto, tendrá que analizar en detalle la teoría central vigente y examinar la teoría básica para estimar las probabilidades de hacer un verdadero aporte a su campo de estudio.

Aquí es importante recordar que el diseño ideal implica “la simetría de los resultados potenciales”. Esto significa que la validez o la nulidad de la tesis no dependen teóricamente de un *resultado específico*, sino del hecho de contribuir o no a la disciplina, al margen de los resultados. Así, la correlación (o el alto valor de la media) servirá para apoyar la idea central, en tanto que la falta de correlación (o una media baja) será igualmente interesante porque se corresponde con otro aspecto del enfoque. No siempre es posible lograr tal simetría, pero vale la pena esforzarse por *obtenerla*, dado que su presencia constituye una gran ventaja para determinar, en una etapa posterior, la contribución aportada por el trabajo.

- *Recopilación y análisis de datos.* La recopilación y el análisis de datos son ciertamente actividades específicas de cada disciplina y de cada tema de esa disciplina. Sin embargo, esta etapa tiene asimismo una característica general: los buenos investigadores están muy cerca de sus materiales, lo cual significa que conocen los *datos en bruto* prácticamente de memoria, independientemente de los resultados analíticos que puedan inferir de ellos. En suma, no se mantienen alejados sino que viven, comen y duermen con sus materiales, por así decirlo. Una participación de esa índole es importante porque constituye la base psicológica que posibilita la consideración de los datos desde distintos ángulos y en función de teorías diferentes, y les permite -a menudo inconscientemente- “probar” sus materiales comparándolos con ideas innovadoras y originales. Juegan conceptualmente con sus datos, someten intuitivamente a prueba innumerables “como si” y a veces tropiezan con una concepción interesante que contribuye a su campo de estudio.
- *Redacción final.* Por razones ya descritas en el capítulo 4, la redacción final lleva siempre más tiempo de lo previsto. Conceder a la escritura un período

de tres “términos” no es generoso, aunque algunos graduados brillantes hayan re- -----

dactado la tesis en un lapso menor (por ejemplo, en dos “términos”).

Pensar que es posible hacerla en menos de dos <<términos>> con dedicación exclusiva o en un año de dedicación parcial no es realista, tomando en cuenta la índole de la tarea y el factor <<contribución>>, tal como se lo describe en el capítulo 6.

Al margen de si está bien o mal, el caso es que los reglamentos doctorales no impiden al estudiante conseguir la ayuda de un corrector profesional para trabajar en su tesis. Los graduados que saben de la existencia de los correctores de textos, que no ignoran cómo ponerse en contacto con ellos y que pueden pagarlos, se hallan en ventaja con respecto a quienes son más ingenuos. Los estudiantes que jamás oyeron mencionar a los correctores de textos, que desconocen que es legítimo valerse de sus servicios y que, en general, no disponen de recursos financieros para contratarlos se encuentran, pues en desventaja.

La responsabilidad de un corrector de textos profesional consiste solamente en mejorar el estilo, la gramática y la ortografía de la tesis. Permitirse otros cambios -por ejemplo, en el significado- implicaría no hacer un buen uso de sus servicios. Pero como normalmente no se les dice a los directores que un corrector ha estado trabajando en la tesis de sus estudiantes, no es posible controlar el verdadero aporte del corrector.

Redefinir las metas de largo y corto plazo

Una de las consecuencias de no aplicar este tipo de enfoque estructurado cuando se planifica el trabajo doctoral será, inevitablemente, la mayor dependencia del estudiante con el director en lo que respecta a la realimentación sobre sus progresos. También será más difícil evaluar el propio trabajo.

Si se definen las metas a corto plazo, entonces ya no es necesario apoyarse tanto en las fuentes externas de información (los directores, por ejemplo), pues la estructura gradual resultará más clara. Esta claridad da por resultado una información sobre el progreso que el estudiante puede interpretar fácilmente por sí mismo. Primero, tendrá que saber si pudo hacer o no lo que

dijo que haría; segundo, si lo hizo o no el tiempo estipulado. Cuando (excepcionalmente) ambos aspectos de la tarea -----

concuerdan con lo que se había previsto, entonces lo único que el director debe evaluar es la *calidad* del trabajo. Luego de un tiempo, el estudiante estará en condiciones de hacer esa evaluación; pero el mejor método para aprender a juzgar los propios esfuerzos es prestar suma atención a los comentarios del director de tesis.

Si, por otra parte, el graduado descubre que no supo arreglárselas para terminar el trabajo en el tiempo acordado, estará en mejores condiciones para discernir las causas de la demora: en qué medida ello se debe a circunstancias que le fue imposible prever o impedir, y en qué medida a su inexperiencia, falta de actividad o incapacidad para estimar exactamente la cantidad de trabajo. Este último es el descubrimiento más habitual.

Los estudiantes investigadores comprenden gradual pero indefectiblemente que el progreso es más lento de lo que esperaban, y esa comprensión los lleva a una nueva estimación de cuanto pueden lograr en términos realistas. El ajuste en las metas de corto plazo implica también el ajuste de las metas de largo plazo relacionadas con ellas. Al igual que las metas de corto plazo, también es posible ajustar las metas conexas de largo plazo. Cuando el estudiante sabe lo que debe hacer en el futuro inmediato, ya que no importa tanto que las metas más lejanas sean algo difusas. El progreso a través de una serie de metas conexas permite que las de largo plazo se vuelvan más próximas o, de no ser así, que el estudiante se replantee lo que desea lograr.

A veces el replanteo significa un cambio de meta: renunciar al doctorado y conseguir la maestría, lo cual no sólo es desafortunado sino innecesario. Esa decisión se basa generalmente en el pánico, a menos que la selección inicial haya sido muy desacertada o que el director haya descuidado completamente la parte que le corresponde en la empresa. Pero en general el replanteo da por resultado la limitación y la redefinición del problema que se está investigando. Que esta última se produzca –lo que significa aceptar las limitaciones de la investigación para obtener un título--, indica a las claras que ya se ha aprendido una importante lección.

El caso de Adam ilustra el tipo de redefinición positiva causada por la decepción ante la falta de progresos en las meta de corto plazo. Al principio,

Adam dijo que su tesis versaría sobre <<cómo transmitir el sistema constructivo prevaleciente en una -----

cultura de un modo que permita introducir el cambio>>. Sabía exactamente los libros que necesitaba leer y que sólo unos pocos serían de arquitectura. Pero sus lecturas y notas le llevaron más tiempo de lo previsto, sobre todo porque se interesó mucho en el enfoque estructuralista de la antropología social y del desarrollo cognitivo. Su tesis significó, en definitiva, una contribución a la controversia en boga en la esfera del diseño: ¿Es el diseñador una *tabula rasa* que “crea” conforme a su inspiración o lo hace a partir de un léxico de formas conocidas?

15

La redefinición fue posible porque Adam se impuso así mismo metas de corto plazo: escribir secciones específicas dentro de ciertos límites de tiempo. Como fracasó reiteradamente en su propósito, resolvió analizar las metas de largo plazo a la luz de lo que había descubierto en el curso de sus lecturas, notas y escritos, y de ese modo redefinió la tesis. De haber continuado la investigación sin ningún tipo de control respecto de las limitaciones fijadas de antemano, habría entrado en pánico en la etapa final y se habría visto obligado más tiempo a concluir la tesis o, alternativamente, a ensamblar lo que ya había hecho en el tiempo que le restaba y esperar que los examinadores lo juzgaran adecuado.

La importancia de los plazos

Cabe preguntarse dónde está el director en todo esto. Pues bien, los directores de tesis cumplen una función muy importante en cuanto a negociar y a fijar las metas de corto y largo plazo. Sin embargo, muchos directores aceptan posponer las entrevistas o permiten largos intervalos entre una reunión y otra sin molestarse mayormente en persuadir a los estudiantes de la necesidad de las reuniones tutoriales. Ello se debe, en parte, a que los directores temen presionar a los graduados y causarles tensiones innecesarias; y en parte, a que dan más importancia a las clases expositivas, a la propia investigación y a la publicación de libros y artículos que a la supervisión.

Tal vez los directores no comprenden la importancia capital de establecer metas y fijar plazos. Los estudiantes necesitan una meta más próxima que la de

“presentar la tesis en un futuro”, pero no todos se percatan de que aún los buenos doctorandos a menudo carecen de confianza en sí mismos.

Tampoco entienden que a los estudiantes les resulta difícil crear y trabajar dentro de un cronograma muy estructurado, y les parece obvio, sobre todo cuando el trabajo requiere de una serie de experimentos o entrevistas, que la estructura a la que deben ceñirse es la natural y lógica. Pero con frecuencia los graduados se sienten confusos e incapaces de decidir cuál es el próximo paso. Cuando los directores de tesis creen que los buenos doctorandos se caracterizan por organizar y hacer el trabajo conforme a su propio ritmo dudan en tomar la iniciativa en cuando a fijar un programa de reuniones regulares.

Sin embargo, los estudiantes tienen directores porque necesitan guía y apoyo. La relación entablada entre ellos constituye la base del enfoque social del conocimiento, aunque a menudo no haya una comunicación suficiente respecto de las expectativas y necesidades y, en rigor, de cualquier cosa relacionada con el *proceso* de hacer una investigación para obtener el doctorado. Si el estudiante siguió las sugerencias del capítulo 2, habrá hecho entonces algún tipo de contrato verbal sobre la relación de trabajo y sobre la forma en que cada uno desempeñará su papel. Esos contratos son útiles para ambas partes, pues disminuyen la ambigüedad y la confusión y facilitan el análisis de los plazos y de cómo serán las reuniones.

Los plazos crean una tensión necesaria entre la confección de un trabajo original y el informe, verbal o escrito, del progreso obtenido. Pocas personas son capaces de trabajar bien sin sufrir un cierto grado de presión, sea externa o interna. Saber que el plazo se aproxima es motivo suficiente para que la mayoría de las personas continúe haciendo lo que se supone debe hacer. En realidad, no es insólito que la gente deje las cosas para último momento porque no puede trabajar como es debido si no se siente presionada (una estrategia que no aconsejamos). Pero tampoco es recomendable no contar con hitos en el camino cuando el estudiante debe terminar algo al cabo de un tiempo considerable. La falta de estructura tanto en la tarea como en la distribución del tiempo no conduce a un trabajo eficaz.

Por estas razones es fundamental fijar plazos en forma permanente. Como lo ilustra el caso de Adam y el de Ewan, el cumplir con las fechas estipuladas y

el dejar atrás proporciona un valioso índice de cuán realistas son las metas de largo plazo. A medida que el estudiante avanza, los límites cronológicos -----

cos que alguna vez parecieron lejanos se convierten en metas de corto plazo.

Para algunos estudiantes los plazos son en realidad restricciones externas muy reales. Las estaciones por ejemplo, imponen severos límites a muchos graduados en biología, ya que de no respetarlos perderán un año. Empero a veces el único hito para organizar cronológicamente el trabajo es la presentación de la tesis al cabo de tres años. ¿Qué hacer en tales circunstancias? Crear *pseudoplazos*.

Los pseudoplazos son límites aceptados por el estudiante como estrategia de motivación. Pueden ser determinados por el director de conformidad con el doctorando o por el doctorando mismo. En este caso contará con un familiar, un amigo, o un colega a quien comunicarle el cumplimiento de cada uno de los plazos. Un compromiso de esa índole fortalece la motivación y permite realizar los progresos acordados con el tutor. El convenio global con el director de tesis incluye la obligación, por parte de éste, de ofrecer reuniones tutoriales regulares. Los informes presentados en dichas reuniones pueden ser verbales, pero es conveniente no sólo hacerlos por escrito, sino redactar permanentemente durante todo el curso del doctorado.

Los directores de tesis ayudarán a los estudiantes conforme a sus adelantos, incorporando a la supervisión una suerte de proceso de “destete” bajo la forma de un programa estructurado que reduzca paulatinamente el contacto entre ambos, a medida que el estudiante progresa. En primer término el director determinará las metas de corto plazo y la fecha de las reuniones tutoriales. Más adelante, dejará que el estudiante emprenda un trabajo más extenso y complejo cuyo informe comunicará telefónicamente o por carta en la fecha acordada. En ese momento se estipulará el día y la hora de la próxima reunión. Cuando el graduado no puede concurrir a una entrevista, debe explicar las razones que se le impiden. A diferencia de lo que ocurre al principio, en las etapas finales la responsabilidad de los encuentros incumbe más al estudiante, pero aun así le cabe al director la responsabilidad de “atrapar” al doctorando que no cumple con lo convenido.

Los límites cronológicos son importantes tanto para controlar el desarrollo del pensamiento como para verificar si se ha cumplido con las lecturas o los trabajos prácticos prometidos. Cualesquiera sean las metas de corto plazo, las oportunidades -----

sistemáticas de analizar los progresos e intercambiar ideas resultan esenciales para el desarrollo del proyecto y para mantener vivo el entusiasmo del graduado.

¿Publicar o no antes de presentar la tesis?

La Red Nacional de Posgraduados del Reino Unido planteó la cuestión de si las publicaciones constituyen o no una parte importante del doctorado. Publicar un trabajo en una revista académica antes de terminar el doctorado tiene ventajas y desventajas. Entre los argumentos a favor se incluyen: poner en práctica la habilidad, tan importante, de escribir ensayos y lograr que el nombre del estudiante figure en su trabajo y en la esfera pública en la primera oportunidad que se presente.

La tarea que incumbe al doctorado consiste en hacer una investigación sobre un tema específico. Ello implica leer la bibliografía pertinente y recopilar los datos, cotejar y analizar los resultados y llegar a una conclusión. Al final de los tres años el estudiante debe presentar un relato completo del trabajo emprendido. Según nuestro criterio, y tal como lo discutimos en el capítulo 6, el estudiante de posgrado sólo piensa cuidadosa y lógicamente cuando se sienta y procura realmente escribir un ensayo. Escribir ayuda a comprender el propio tema y a mantenerse al tanto de las últimas novedades en la literatura sobre el tema. El doctorado no consiste únicamente en obtener resultados, sino también en desarrollar los procesos de pensamiento necesarios para reflexionar en los problemas y explicarlos, y en presentar posteriormente esos resultados de una manera coherente.

Escribir para una revista especializada puede ser motivo de preocupación cuando se lo hace con el objeto de distraer un tiempo que de otra manera se hubiera empleado en escribir la tesis. Tomando en cuenta el carácter intimidatorio de ésta, algunos graduados experimentan síntomas de pánico ante

la sola idea de redactarla. Cuando el estudiante no escribe, el pánico compite con los sentimientos de culpa. Una forma de provocar ambas emociones es ponerse a redactar pero no para la tesis. En consecuencia, se utiliza la actividad legítima de escribir un ensayo destinado a una publicación para evadir el deber insoslayable de enfrentarse a la redacción de la tesis doctoral. Ahora -----

bien, si se enfoca a la tarea profesionalmente, sino se pierde mucho tiempo en el ensayo, si se lo envía con el propósito de someterlo a una suerte de arbitraje y luego se vuelve a la tesis, entonces será un tiempo bien empleado. Pero si el ensayo continúa indefinidamente, nunca resulta lo bastante bueno como para enviarlo a una revista especializada y exige siempre un poco más de trabajo, de tiempo y de tensión, entonces sólo sirve para alejar al estudiante de la tesis y de la labor requerida para llevarla a cabo. Por todas estas razones, cualquier escrito destinado a publicarse debe contar con la aprobación del director y ser controlado a lo largo del proceso.

No hay una regla que exija publicar ensayos para obtener el título de doctor. Estos constituyen un beneficio suplementario. Las *Directrices sobre los códigos de práctica para la investigación de posgrado* establecidas por el Comité Nacional de Posgraduados estipulan lo siguiente: “el director debe brindar consejo sobre las publicaciones y poner al estudiante en contacto con los editores, cuando lo juzgue apropiado. El director brindar consejos sobre la redacción del trabajo de investigación, ya se trate de ensayo o de a tesis final” (ítem doce, disponible en el sitio npc de la red).

Sin embargo, escribir o no ensayos durante el curso del doctorado compete, en definitiva, al estudiante. Si se lo considera como un período de entrenamiento profesional, entonces aprender a escribir ensayos, así como aprender a enseñar e investigar, constituye un importante componente del doctorado. El estudiante puede escoger sus propios objetivos específicos siempre y cuando sepa lo que quiere obtener del curso y lo que hará una vez finalizado éste. Los criterios para doctorarse son los mismos para todos (presentar y defender un trabajo original). Si el graduado se ciñe a esos criterios es libre de desarrollar las habilidades que más le plazcan.

Enseñar mientras se estudia para el doctorado

Enseñanza informal

El personal suplementario de enseñanza de los departamentos universitarios está compuesto por un alto porcentaje de graduados. Muchos estudiantes investigadores necesitan tanto -----

de fondos adicionales como de experiencia didáctica a fin de prepararse para su futura carrera. La enseñanza informal impartida por estudiantes de posgrado se ha convertido, pues, en una larga y arraigada tradición que, en definitiva, beneficia a todos. La enseñanza normalmente consiste en brindar ayuda en el laboratorio, dictar seminarios, hacer ensayos, desempeñarse como tutores de los no graduados e incluso dar conferencias.

La parte positiva de todo ello, es que sirve a tres funciones útiles. Los abrumados académicos obtienen la ayuda que necesitan; los no graduados consiguen maestros entusiastas e información actualizada; y los graduados, además de ganar el dinero necesario, practican algunas de las habilidades requeridas para conseguir un trabajo académico luego de doctorarse. Es evidente, sin embargo, que en muchos casos esta visión positiva es demasiado optimista. Los estudiantes investigadores se entrenan poco o nada en las habilidades necesarias y son mal remunerados. Preparar la enseñanza y calificar a los alumnos puede llevar mucho tiempo, y no todos los estudiantes de posgrado piensan dedicarse a ella en el futuro.

Normalmente el departamento hace un contrato temporario con el estudiante; la suma del total del contrato se calcula de acuerdo con cada uno de los trabajos, lo que define claramente cuáles serán las actividades del graduado. Un contrato de esta índole impide que se le exija al estudiante realizar, sin un pago extra, más trabajo del estipulado en el convenio original. Una vez acordado que el estudiante se dedicará a algún tipo de enseñanza, éste debe asegurarse de que en la carta de nombramiento se especifiquen las tareas y las tasas de remuneración por hora. Si esas tasas de remuneración se hallan por debajo de las recomendadas por los sindicatos de académicos –la Asociación de Profesores Universitarios (APU) y la Asociación Nacional de Profesores de la Educación Postsecundaria y Superior (ANPEPS)-, entonces el graduado cuenta con una base que le permitirá iniciar cualquier tipo de negociaciones.

Ayudantías didácticas

Los ayudantes didácticos reciben fondos de la universidad para obtener el doctorado a cambio de impartir algún tipo de enseñanza correspondiente a su disciplina. Las ayudantías son recibidas con beneplácito por cuanto proporcionan recursos eco- -----

nómicos a los estudiantes investigadores, pero los términos y las condiciones del servicio varían ampliamente entre las universidad e incluso dentro de cada una de ellas. A menudo la remuneración es mucho menor de la que reciben los becarios del consejo de investigación. Como los ayudantes son empleados por la universidad, están sujetos a muchas exigencias y no tienen ninguna ocasión de mejorar sus ingresos a través de la enseñanza informal. Por lo tanto, a menudo se los usa como mano de obra barata en los departamentos que cuentan con poco personal. Además, muchas ayudantías didácticas tienen vigencia durante los tres años de inscripción del doctorado, lo que no exime a los ayudantes de la carga de trabajo adicional que la enseñanza les impone.

Las directrices del Comité Nacional de Posgraduados recomiendan un máximo de seis horas de enseñanza semanales durante todo el trimestre, además de la preparación de la tarea y de la calificación de los trabajos. Vale decir que ello equivale al máximo de horas permitidas por los consejos de investigación a los becarios.

Resumen de actividades

1. Comprender las etapas psicológicas atravesadas por los estudiantes investigadores durante el curso del doctorado. Asegurarse de que el graduado no se estanque en ninguna etapa, utilizando a tal fin las discusiones con el director y el apoyo brindado por el grupo de pares.
2. Planificar con el director un cronograma general de las etapas de la investigación –semejante al de la figura de la página 109- que permita al estudiante distribuir el trabajo dentro de un marco cronológico. El esquema sirve para verificar los progresos globales y, en consecuencia, como motivación.

3. Confeccionar en cada una de las etapas la lista de las tareas que deben llevarse a cabo a fin de que el estudiante controle en detalle sus progresos.
4. Con este enfoque, el estudiante estará en mejores condiciones para redefinir cualquier meta de corto plazo cuando el progreso ha sido menor que el esperado (un caso muy frecuente) y, de ser necesario también las metas de largo plazo.
5. Los plazos son importantes. El estudiante debe fijarse plazos realistas y cumplir con ellos. Si no hay obligaciones que actúen como límites cronológicos (por ejemplo, la naturaleza del tema de investigación, un trabajo para una conferencia o la presentación de un seminario), entonces el estudiante debe establecer pseudoplazos para comunicar sus progresos al director o a un colega, que actúen como mecanismos de motivación.
6. Al aceptar un trabajo didáctico informal o al convertirse en un ayudante didáctico, éste debe asegurarse de obtener una carta de nombramiento por parte de la administración del departamento donde se estipulen las tasas de remuneración, las horas, las responsabilidades, etc. Es preciso participar en las reuniones para discutir el futuro de los módulos individuales en los que enseña el graduado.

8

Cómo comportarse con el director

En este capítulo nos ocuparemos de una serie de estrategias para manejar con éxito la todopoderosa relación estudiante-director. La relación es a tal punto importante que los graduados no pueden dejarla librada al azar, sino que deben comprender qué esperan de ellos los directores y actuar en consecuencia. Una vez que cuenta con esta “información interna”, podrán desarrollar las habilidades necesarias para franquear cualquier barrera en la comunicación y establecer un vínculo que beneficie a ambas partes.

Lo que esperan los directores de los doctorandos

En un estudio realizado por uno de nosotros (Estelle M. Phillips), se encontró que las siguientes expectativas eran comunes a todos los directores, al margen de la disciplina a la que pertenecían.

Los directores esperan que los estudiantes sean independientes

Esto no es tan sencillo como parece a simple a simple vista. Pese al énfasis puesto en la independencia, aún existen aspectos muy -----

15

importantes del proceso del doctorado que exigen la conformidad del estudiante: conformidad a las metodologías aceptadas, a las políticas del departamento y de la universidad, al estilo de presentación de la tesis y a todo aquello que el director juzga pertinente. El director de tesis se halla en una posición de poder con respecto al trabajo del graduado y a su progreso a través del sistema. Por estas razones no es sencillo equilibrar el grado de conformidad requerido con la necesidad de independencia. La dificultad se agrava cuando recordamos que muchos estudiantes investigadores provienen de universidades o establecimientos de enseñanza donde se fomenta la obediencia. El problema fue explicitado por el doctor Chadwick cuando se refirió a un estudiante investigador de primer año en astronomía teórica:

Charles me pregunta con demasiada frecuencia: “¿Qué debo hacer después?”. Yo prefiero que el estudiante piense por sí mismo. Desde luego, Charles no está entre los mejores que hemos tenido, pero sus progresos son razonablemente satisfactorios. Sin embargo su actitud obediente, cuyo resultado es hacer cuanto le digo, indicaría la falta de un pensamiento realmente original.

Nos encontramos aquí con una situación en que el estudiante necesita que se le proporcionen la estructura necesaria para organizar su trabajo, pero el director considera que dirigirlo a tal extremo agravará su dependencia. Charles pidió consejo a varios miembros del departamento. En una entrevista para evaluar sus progresos le dijo al investigador:

A nadie le importa si uno viene o no viene, si trabaja o no trabaja. Esforzarse carece de sentido... lo importante es tener a alguien que lo vigile a uno.

Según Charles, era imprescindible trabajar bajo un control riguroso, de otro modo no valía la pena. En una palabra, necesitaba más orientación de la que su director estaba preparado para brindarle, y prefería confiar en la evaluación de Chadwick y no en su propio juicio. Charles debió haber hablado con el director acerca de sus dificultades para independizarse de inmediato en una situación nueva para él. Por cierto, es más fácil de- -----

15

cirlo que hacerlo. En primer término, el estudiante debe identificar el problema y, en segundo término, reunir el coraje necesario para sacar a relucir la cuestión y analizarla. (A lo mejor sería útil tomar este libro... ¡y abrirlo justo en esta página!) Si Charles se las hubiera ingeniado para plantear el tema, se hubiera evitado mucha mala sangre y le hubiera evitado muchas decepciones al doctor Chadwick.

Los directores esperan que los trabajos escritos de los estudiantes sean algo más que un primer borrador

A veces el estudiante se siente tan satisfecho con lo que ha escrito y experimenta un alivio tan grande que no ve la hora de entregárselo al director (especialmente si en una o dos ocasiones no ha cumplido con los plazos). Sin embargo, no es sino una cuestión de cortesía tomarse el tiempo y la molestia de presentar el trabajo correctamente. No es posible esperar que el director actúe como corrector de la tesis.

Buscar el consejo y los comentarios de otros es un método excelente para optimizar el tiempo dedicado al análisis del trabajo con el director, y también para mantenerse en contacto con quienes se interesan por el estudiante, por sus progresos y por la forma en que organiza el tiempo. Entre las insatisfacciones que acompañan el estilo de vida del investigador, una de las principales es la incompreensión y el desinterés de los demás respecto de lo que hace. La consecuencia de ello suele ser el aislamiento y la sensación de que el trabajo emprendido no vale la pena. Frecuentar asiduamente a una o dos

personas con quienes discutir el trabajo sirve para combatir esos sentimientos y a la vez obtener una realimentación útil.

Estas personas pueden ser, o bien otros académicos, o sea estudiantes investigadores con los cuales se entabla una relación basada en el intercambio de ideas y en la ayuda mutua, o bien gente significativa en la vida del graduado. La mejor manera de vincularse con ellos es hablar del propio trabajo de tanto en tanto. Por extraño que parezca, el estudiante evita así el riesgo de volverse aburrido y, al someter sus borradores a la lectura y a los comentarios de los demás, transforma su trabajo en el eje de la relación. De esto se derivan dos beneficios: primero, le permite al graduado pasar el resto del tiempo en compañía y ocupado en otros temas de conversación; segundo, el mero he- ----

cho de que un doctorando valore sus opiniones fortalecerá su autoestima. Ciertamente ello significa que la persona debe estar preparada (y dispuesta) a aceptar no sólo las críticas del director o de otros académicos de más jerarquía, sino también las de sus pares. Afortunadamente, la realimentación será constructiva, y quien la recibe, capaz de seleccionar aquellas objeciones que le resulten más útiles; por ejemplo, replantear una idea, reestructurar algunos párrafos o aclarar ciertos ítems presentados de manera vaga o incorrecta.

Cuando el graduado elige cuidadosamente a sus lectores es probable que se vea inducido a reescribir algunas secciones del trabajo (si no todas) antes de entregárselo al director para que lo comente y analice. De esta manera se logra: 1) entablar una relación con al menos una persona con quien hablar coherentemente y con conocimientos sobre lo que se está haciendo y 2) entregar al director de tesis un trabajo revisado y más elaborado que el borrador inicial.

La presentación es un componente importante tanto de la tesis final como de cualquier artículo o escrito que se desee publicar o dar a conocer en el interin. Por tanto, es parte esencial del entrenamiento y una buena práctica para el futuro usar todas las facilidades ofrecidas por los procesadores de textos cuando se presentan los informes al director. Maximizar el tiempo pasado con el director de tesis y obtener comentarios y sugerencias de quienes leen el trabajo es la recompensa que recibe el estudiante por haber hecho el esfuerzo de presentar sus ideas de una forma claramente legible.

Los directores esperan reunirse regularmente con los estudiantes investigadores

Las reuniones tutoriales pueden llevarse a cabo diaria, semanal, mensual, trimestral o incluso semestralmente. Cuanto más frecuentes son, mas informales y más propicio es el clima para el análisis. Las reuniones tutoriales formales son más espaciadas y requieren cierta preparación de ambas partes. Por lo general, los directores esperan reunirse con los estudiantes investigadores cada cuatro o seis semanas. Conviene discutir la frecuencia de esas entrevistas cuando se acuerda por primera vez el tipo de relación que entablarán el estudiante y el director. Ya vimos en capítulo 2 las ventajas y desventajas de la -----

mayor o menor frecuencia de las reuniones, de modo que es importante establecer un criterio que satisfaga tanto el estilo de trabajo del director como el del graduado.

El director de tesis, por otra parte, tiene que ajustar las reuniones tutoriales con el estudiante (y otros doctorandos) a un programa de trabajo de por sí sobrecargado. Con el propósito de beneficiarlo, el director dedicará un tiempo previo a reflexionar sobre el estudiante, su investigación y cualquier problema conectado con ella, leyendo todo cuanto el graduado escribió y preparando el foco en torno al cual girará la reunión. A fin de que el estudiante saque el máximo provecho del director es conveniente dejar transcurrir un tiempo entre una reunión y otra. Una buena estrategia es fijar la fecha del próximo encuentro durante la reunión en curso. También es importante que el graduado sea puntual. Si se demora, se producirán dificultades adicionales. La reunión durará menos de lo previsto, o bien el director se sentirá molesto por las tareas que debió abandonar para conceder más tiempo al doctorando. Si el estudiante cancela la reunión sin un preaviso razonable, se malgastarán el tiempo y la reflexión que el director dedicó al encuentro, lo cual no es un buen augurio para el futuro de la relación ni para la seriedad con que deberían conducirse las próximas sesiones tutoriales.

La mejor manera de comportarse con el director es darle un buen ejemplo. Cuando el director no responde a los parámetros aquí propuestos, el estudiante puede proporcionarle estímulo conduciéndose como un doctorando modelo y demostrándole de esa manera que espera que las reuniones tutoriales merezcan, en cuanto a preparación y dirección, el mismo respeto por ambas

partes. También es posible telefonar al director uno o dos días antes de la reunión planeada para confirmarle que todo está en orden y preguntarle si hay algo más que deba preparar que no se haya mencionado previamente. Al finalizar la reunión ambos registrarán por escrito lo acordado para la etapa siguiente del trabajo.

Los directores esperan que los estudiantes investigadores sean honestos cuando les comunican sus progresos

Los directores no son tontos –al menos, no todos- y no se dejan engañar por los estudiantes “ausentes” cuyos “mensajes” -----

dicen que todo va bien y que muy pronto les solicitarán una reunión o les enviarán un trabajo escrito. Tampoco los embaucan quienes aparecen de vez en cuando, hablan hasta por los codos de lo que están haciendo, de sus nuevas ideas, de los próximos adelantos, etc., y luego desaparecen de nuevo sin entregar jamás algo tangible bajo la forma de guarismos precisos, de gráficos, de resultados experimentales o, ciertamente, de un trabajo escrito.

Cuando el estudiante tenga un problema, se sienta bloqueado, pierda la confianza en sí mismo, sea víctima de dificultades domésticas o de cualquier cosa que interfiera en su trabajo, *debe comunicárselo al director*.

Los directores esperan que los estudiantes sigan sus consejos, en caso de solicitarlos

Aunque parezca una expectativa más que razonable, es sorprendente cuán a menudo se la pasa por alto. Por ejemplo, cuando Bradley le preguntó a la señora Briggs si sus lecturas eran las adecuadas, ella le respondió que también debía conocer la literatura del romanticismo, pues no era posible dominar el área de investigación sólo a través de dos autores. Pero Bradley decidió centrarse en cuatro obras y leerlas con sumo cuidado, “y no investigar simultáneamente a un montón de escritores notables”. No veía el sentido de estudiar los trabajos de otros cuando su tesis se centraba en una determinada obra de un autor específico. En otras palabras, no recibió la respuesta que estaba esperando cuando pidió el consejo (y por esa razón lo ignoró).

Los directores esperan que los estudiantes se entusiasmen con el trabajo, los sorprendan y se diviertan cuando se reúnen

Si el estudiante no se entusiasma con su investigación, ¿quién más lo hará? ¿Cómo espera despertar la excitación, el entusiasmo y el interés de los demás? Cuando los estudiantes de posgrado se entusiasman realmente con lo que hacen, ello estimula a quienes los rodean. La excitación es contagiosa. Interesarse por el hecho de que otras personas quieran saber lo que está pasando y hablen con entusiasmo de la investigación redunda en beneficio del estudiante. Es revigorizante estar en -----

el centro de un ámbito pleno de energía y fervor. Hay un mundo de diferencia entre seguir trabajando con el propósito de sacarse un peso de encima (en un ambiente donde nadie se interese demasiado por lo que acontece y donde la comunicación es mínima), y continuar con la próxima tarea movido por el deseo de seguir adelante y de comunicar sus progresos a los otros.

Ciertamente no hay sino un paso entre ser entusiasta y volverse insoportablemente aburrido y pomposo. Pero si el graduado mantiene este nivel de motivación, entonces sus días de estudiante no sólo serán un período de gozosa expectativa, sino que habrá logrado, desde un principio, que el director concuerde con su idea de cómo deben ser las relaciones entre ambos.

Para sorprender al director es necesario ser un estudiante de éxito, y para ser un estudiante de éxito es necesario llegar a conocer el área de investigación mejor que el director de tesis. En definitiva, obtener el doctorado significa que uno se ha convertido en experto en un tema específico. Por lo tanto, aunque el director sea a su vez un experto en áreas estrechamente relacionadas, nunca dominará el tema del estudiante con la profundidad y minuciosidad con que éste lo hace. Por esa razón los directores esperan que la información, las ideas y las pruebas aportadas por los doctorandos los sorprendan continuamente. Pero lo que *no* esperan es que los escandalicen, sea por no ajustarse al código de conducta profesional o por no usar un enfoque ético. Para actuar satisfactoriamente con los directores es preciso, pues, sorprenderlos pero jamás escandalizarlos.

¡Y divertirse cuando están juntos! Quizás el doctorando piense que eso es pedir demasiado, pero no debe olvidar que el trabajo es más placentero cuando lo hacemos cuando lo hacemos con gente que nos agrada. Tres años son mucho tiempo para pasarlos con una persona con quien nos sentimos incómodos. En otras palabras, lo más prudente es elegir un tema de investigación que convenga al director de tesis y no seleccionar un tema y luego salir en busca de un académico de renombre especializado en el tema que se haga cargo de la supervisión. Además, el estudiante puede sentir un rechazo instintivo por el director y viceversa. Las cosas no son tan drásticas, desde luego, pero cursar el doctorado constituye una experiencia emocional intensa que se prolonga durante un largo período.

En términos interpersonales, esto significa lo siguiente: cualquier fricción, por ínfima que sea en un principio, se distor- -----

cionará y cobrará dimensiones exageradas hasta volverse casi intolerable. Análogamente, cuando los directores esperan disfrutar del tiempo dedicado a sus estudiantes, éstos se benefician de esa expectativa y tienen más éxito. Lo cual no significa que el doctorando se vea obligado a demostrar permanentemente su ingenio o a inventar nuevas formas de entretener a los directores con la esperanza de poder frecuentarlos fuera de las horas de trabajo y pertenecer a su grupo social. Recomendamos, simplemente, seguir los consejos del capítulo 2. Si el doctorando escogió al director de tesis luego de un cuidadoso examen y analizó con él cómo funcionará la supervisión, entonces les lleva una considerable ventaja a quienes no se tomaron esa molestia.

Como cualquier relación prolongada, el vínculo entre el director y el posgraduado cambiará con el tiempo. Si el estudiante comienza con una actitud cautelosa, entonces aumentarán las probabilidades de que lleguen a apreciarse gradualmente. Incluso descubrirá que el director disfruta de su compañía tanto como él disfruta de la suya cuando ambos trabajan juntos de una manera satisfactoria.

La necesidad de educar al director

Ya analizamos la importancia de comunicar al director los progresos y hallazgos del trabajo en curso. Al comienzo del capítulo dijimos que el estudiante se volverá, gradualmente, más experto que el director, mejor

informado y tal vez más hábil en el dominio de técnicas, métodos y áreas de investigación.

Comportarse de manera eficaz con el director implica un programa educativo así como un curso de entrenamiento. El curso de entrenamiento entraña satisfacer las expectativas del director y moldearlas para que se adapten a las necesidades y requerimientos del graduado. El programa educativo no necesita ser tan sutil, pues es más aceptable reconocer que el doctorando a la larga sabrá más sobre el tema que le director –teniendo en cuenta el tiempo dedicado a su investigación- que admitir que el director de tesis no sabe cumplir con su tarea. Sin embargo, se recomienda que el graduado intensifique el programa educativo, presentando la información del modo más sorprendente y estimulante posible y manteniendo así un nivel óptimo -----

de entusiasmo respecto de sus descubrimientos, lo cual contribuirá, indudablemente, a que ambas partes disfruten de la mutua compañía.

Esto, en cuanto al estilo. El contenido es importante y tiene sus complicaciones, aunque no lo parezca. El estudiante se verá en dificultades si supone que su director sabe muy poco o si demuestra que en las reuniones tutoriales se ha percatado de su desconocimiento de ciertos temas inherentes al campo de estudio. No sólo es correcto referirse a los nuevos hallazgos que son el resultado directo de la investigación, sino que *deben* mencionarse para demostrar los progresos del doctorando. También cabe aludir a las lecturas o a los análisis hechos con otras personas que le enseñaron cosas que ignoraba. Pero ¡cuidado!: es preciso hacerlo con mucho tacto, sin dejar entrever que el director tampoco lo sabía. En otras palabras, hay que educar al director dándole información, pero haciéndolo de tal manera que se dé por sentado que él ya la conoce.

A medida que el tiempo transcurre y el trabajo avanza, esas preocupaciones se vuelven innecesarias, sobre todo si el estudiante manejó la situación con sensatez. El vínculo entre ambos va cambiando hasta transformarse, de una relación en la cual el director guía o dirige el trabajo, a otra donde el *estudiante* es quien controla cuanto hace. El director ya no es la persona encargada de proporcionar información y aprobación sino alguien con quien se discuten nuevas ideas y nuevas formas de pensamiento. El estudiante buscará en el director una suerte de caja de resonancia, un experto capaz de

rebatir sus ideas y obligarlo a defender sus argumentos. En suma, el maestro se convierte en colega y la relación se vuelve menos asimétrica de lo que era. Tal es la meta a la que debería apuntar este tipo de relaciones.

Asimismo, puede que el estudiante se haya especializado en un técnica o un método específicos y que el director no esté en condiciones de probar o reproducir la investigación sin someterse antes a un aprendizaje y a una práctica considerables. En esos casos es muy probable que los hallazgos y resultados se juzguen correctos, aunque parezcan dudosos, y que la discusión se centre en la *validez* del razonamiento que llevó al estudiante a inferir esos resultados; vale decir que la interpretación de las pruebas aportadas por el doctorando serán sometidas a un minucioso escrutinio. Todo ello redunda en su beneficio pues le -----

permite defender su postura, una habilidad de fundamental importancia tanto para el examen oral como para dar conferencias y seminarios sobre el tema. En esas circunstancias el aprendizaje es mutuo. El estudiante aprende del director cuáles son las preguntas relevantes y cómo responderlas; el director aprende del estudiante un nuevo desarrollo metodológico y su posible influencia en la disciplina.

Una vez que el director comprueba que el doctorando confía en sí mismo, comienza a respetar el trabajo de éste y, en consecuencia, resulta más sencillo educarlo. A los directores realmente los beneficia el estar a cargo de estudiantes investigadores, y no ignoran la función que cumplen: mantenerlos a ellos, los atareados académicos, en permanente contacto con los nuevos adelantos y con los conocimientos de vanguardia en su campo de estudio. Para sacar provecho del director durante el período de investigación sólo hay que cerciorarse de que éste sepa lo que está descubriendo el estudiante y cuándo, aproximadamente, lo ha descubierto.

Si el graduado se halla en esta etapa y siente que el director no se ocupa de su trabajo como a él le gustaría, le recomendamos una buena táctica: preguntarle si el informe reúne las condiciones para ser presentado en una conferencia. Es probable entonces que el trabajo sea plenamente evaluado.

Cómo reducir las barreras en la comunicación

A esta altura, es innegable que el estudiante necesita educar al director para convertirlo en la clase de persona con quien resulta fácil comunicarse. También es innegable que hay múltiples formas de emprender la tarea. Algunas ya se mencionaron, pero las discutiremos ahora con más detalle.

Primero, es necesario comprender y recordar que existe una diferencia entre lo que hacen en realidad los directores y lo que los estudiantes suponen que hicieron. Por ejemplo, el tiempo concedido a los graduados incluye, además de la reunión tutorial, el dedicado a *pensar* en éstos y a leer sus escritos.

El estudiante debe demostrar que es consciente de ello y que valora el tiempo y el esfuerzo brindados por el director, aunque no sean visibles. Este reconocimiento facilita la comunicación entre ambos y permite hablar con franqueza, sin necesidad de limitarse a cuestiones meramente técnicas. En rigor, prácticamente la mayoría de los directores prefieren discutir el trabajo en sí y no referirse al proceso del doctorado (uno de cuyos aspectos es la relación director-estudiante). Tal vez no tengan experiencia en discutir con franqueza y libertad lo que perciben como “asuntos personales”.

El caso del profesor Andrews y Adam ilustra el punto. El director hizo el siguiente comentario: “El siempre parece salir de la reuniones más animado que cuando entró”; pero Adam dijo: “No sé cómo decirle cuán frustrado me siento en esas reuniones”. Nos encontramos aquí con un malentendido y con una clara ruptura de la comunicación entre el director de tesis y el supervisado. La interpretación errónea de las señales tuvo por consecuencia la incapacidad de Adam de seguir cualquier consejo de Andrews. Esto se debe, en parte, a la decepción experimentada por el estudiante ante la actitud del director: suponer que entre ellos todo estaba en orden y no decirle a Adam lo que éste deseaba escuchar. Pero de haber actuado más razonablemente con el profesor Andrews y de haberle comunicado lo que sentía, la relación entre ellos hubiera sido, probablemente, más clara y honesta.

Mejorar las reuniones tutoriales

Fomentar las discusiones de todo tipo es la primera lección que debe aprender el doctorando, si lo que desea es educar al director. Una buena idea es acudir a las reuniones tutoriales con una lista de temas a tratar. Si es necesario, se le puede solicitar al director que arme su propia lista para poder, así, acordar la agenda del encuentro.

Las conversaciones que no se limitan al trabajo propiamente dicho reducen las barreras en la comunicación y permiten aclarar los malentendidos. Para hablar de los “temas prohibidos” lo mejor es formular preguntas directas y positivas que no impliquen sospecha alguna respecto de las buenas intenciones del director. Una estrategia adecuada es comenzar por una pregunta de carácter general que no se vincule directamente con el trabajo en curso pero que tampoco sea demasiado personal. Por ejemplo:

¿Usted cree que estoy aprovechando las oportunidades de aprendizaje que me ofrece?

¿Piensa que he trabajado lo suficiente en los intervalos entre las reuniones?

¿Le satisface mi manera de utilizar sus comentarios?

¿Está satisfecho con mi actitud hacia usted, en cuanto director de mi tesis?

¿Cómo podríamos trabajar juntos con más eficacia?

Estas preguntas permiten que la conversación se desplace hacia la relación misma. Los directores se vuelven más abiertos y accesibles cuando sienten que no se los juzga injustamente. No es necesario que las partes involucradas se valgan de tácticas defensivas tales como protegerse recurriendo a ciertos detalles técnicos.

En el capítulo 2 describimos otras estrategias para reducir la incomunicación. Hablar de las expectativas y esperanzas respecto de la relación de trabajo es de fundamental importancia. El estudiante pudo haber aceptado un “contrato” informal donde se estipula la índole del vínculo y la frecuencia de las entrevistas según las distintas etapas del trabajo en curso. En ese caso contará con una sólida base a partir de la cual discutir las desviaciones. Las necesidades varían con el tiempo, de modo que el compromiso de revisarlo a intervalos estipulados –tal vez una vez al año- debe

ser parte del contrato. Un acuerdo de esas características permite tanto al estudiante como al director solicitar un cambio si la relación no se desenvuelve satisfactoriamente.

En el capítulo 7 nos referimos a la importancia de los plazos (una de las estrategias para educar al director). Toda vez que termina una reunión tutorial el estudiante debe asegurarse de concertar otra cita y de que ambos anoten el día y la hora en las respectivas agendas. Importa más el hecho de fijar una fecha y de saber que habrá un próximo encuentro que el tiempo transcurrido entre las reuniones; vale decir si la entrevista se llevará a cabo en un futuro inmediato o mucho más adelante.

Ya vimos cuán esencial es para el estudiante recibir una realimentación eficaz; por lo tanto, ayudará al director a sacar el máximo provecho dedicado a la entrevista. Repetimos: hay que formular las preguntas correctas para extraer-

la información deseada. Cuando el director dice: “Esta sección no es buena”, el estudiante le responderá, ciertamente con mucho tacto: “¿Qué hay *exactamente* de malo en ella?”. Quizá se trate de una construcción gramatical inadecuada, de un diseño conceptual poco claro, de la irrelevancia de la sección o de una docena de cosas por el estilo. Sea como fuere, debe saber con exactitud qué se le critica y cómo enmendarlo. Tal vez tenga que descartar esa sección, colocarla en otra parte del informe, reescribirla o replantearle antes de redactarla de nuevo. Asimismo, ayudará al director a formular clara y detalladamente lo que está mal, pues sólo partiendo de esa información podrá hacer algo al respecto; discutir el punto más extensamente, rechazar la crítica, persuadir al director de la validez de la inferencia, pese al aparente fracaso, o salir de la reunión y hacer cuanto hayan convenido.

También es preciso que el estudiante le haga comprender al director lo que el doctorado significa para él. En el capítulo 3 describimos lo que pensaba la señora Briggs del doctorado, al cual comparó (desfavorablemente) con la redacción de un libro. Para ella era sólo una preparación cuya finalidad no era otra que la de convertirse en profesor universitario, y una ocasión para crear problemas artificiales con el propósito de centrarse en ellos durante un mínimo de tres años. Sin embargo, el doctorado es un entrenamiento minucioso que

permite investigar y aprender los criterios y la calidad requeridos para convertirse en un verdadero investigador profesional dentro del campo seleccionado. Quien lo obtiene pasa a formar parte de un grupo donde es reconocido como una autoridad y aceptado como una persona lo bastante erudita en su área para expandir, de ser necesario, las fronteras de la disciplina. Cursar el doctorado equivale a someterse a un sólido y riguroso entrenamiento en una profesión específica.

Una buena estrategia en lo concerniente al comportamiento del director es dar seminarios periódicos dentro del departamento, donde el doctorando y sus pares puedan intercambiar y discutir ideas sobre la investigación y sobre los problemas con los que tropezaron *en route*. El estudiante explicará al director de tesis que ello no comporta ningún trabajo adicional de su parte, pues tanto él como sus colegas se harán cargo de la organización de los seminarios. El doctorando será considerado entonces como una persona de mucha iniciativa y de fuertes motivacio- -----

nes. Además, le permitirá hablar de temas no vinculados directamente con las minucias de la investigación.

El estudiante debe asegurarse de confeccionar un breve resumen de lo acontecido en cada reunión. Fotocopiará lo escrito y le entregará una copia al director de tesis. De ese modo ambos pueden referirse a lo ya concertado y contar, a la vez, con un registro permanente de la manera en que progresa el trabajo y se efectúa la supervisión. Seguir el desarrollo del proceso de investigación atendiendo a un método sistemático tiene indudables ventajas. El estudiante posee un *aide-mémoire* de cuanto se analizó. Es menos probable olvidar las ideas sugeridas por el director y, además, queda registrado el trabajo del estudiante el trabajo que el estudiante aceptó realizar como preparación para el próximo encuentro. A su vez, el resumen le sirve al director de tesis para recordar el trabajo de ese estudiante en específico, reduciendo así la confusión que suele producirse cuando se supervisa a más de un graduado. Por otra parte, si se suscita, desafortunadamente, una seria disputa entre el estudiante y el director, cabe utilizar el resumen como prueba de lo que esta ocurriendo.

Por último, si el graduado desea una relación fructífera, debe limitar sus demandas (o se convertirá en un fastidio), hablar honestamente de cuanto lo perturba, preguntar sin rodeos pero con prudencia, pedir directamente lo que necesita y asumir la responsabilidad de mantener el contacto, pues en definitiva

es él quien más se perjudica cuando la comunicación se rompe. En una palabra, transformar el vínculo con el director en una asociación compartida aunque inevitablemente asimétrica.

Cambiar de director

El estudiante puede sentir que la relación con el director no se desenvuelve armoniosamente y considerar la posibilidad de reemplazarlo. No nos referimos aquí a las situaciones donde es preciso cambiar de director por razones extrínsecas (por ejemplo, porque deja la universidad), sino a aquellas en las cuales el graduado es quien desea el cambio.

Habitualmente hay mecanismos formales que tienen en cuenta esa posibilidad, pero se trata de un camino que de ningún modo aconsejamos tomar a la ligera. En los primeros meses de la investigación, cuando se determinan con más exactitud -----

las áreas de interés comunes a ambos, resulta relativamente sencillo rectificar un obvio desajuste de intereses. Sin embargo, un cambio hecho después de ese período o por cualquier otra razón exige un verdadero examen de conciencia.

El cambio de director es el equivalente académico del divorcio. Aunque haya mecanismos legales para lograrlo, los resultados se obtienen, inevitablemente, luego de un considerable desgaste emocional, y las consecuencias para el estatus profesional y la autoestima del director son, sin duda, negativas. Así pues, el proceso es harto difícil y a menudo termina con las paredes salpicadas de sangre, metafóricamente hablando.

La clave reside en encontrar a un tercero que actúe en calidad de mediador; por ejemplo, el vicedecano de investigación, el presidente del comité para los grados superiores, el director del programa de doctorado o el tutor investigador; vale decir una persona que sea responsable, en cierta medida, del sistema de supervisión doctoral en su conjunto, al margen del cargo que ocupe. Si no hay nadie específicamente asignado para la tarea, siempre cabe la posibilidad de recurrir al jefe de departamento, único responsable de todo el trabajo académico que allí se realiza.

La función que cumple el mediador consiste en facilitar la comunicación entre el estudiante y el director a fin de que ambos comprendan mejor los problemas; cuando el cambio es inevitable, debe procurar que el director lo acepte sin sentirse demasiado perjudicado. También incumbe al mediador proponer a un nuevo director de tesis y ponerse en contacto con él. La relación entre el antiguo y el nuevo director, en cuanto colegas departamentales, se preservará más fácilmente con la ayuda de un tercero.

El caso de Nick nos servirá de ejemplo. A Nick le interesaba trabajar en un área de operaciones administrativas hasta el momento poco investigada. Durante el primer año concurrió a seminarios, a cargo de doctorandos, que cubrían toda la gama de las investigaciones relacionadas con la administración de empresas. Después de algunos meses, comenzó a sentir que los consejos de su directora, la doctora Newman, no se correspondían con el enfoque usado por sus colegas de seminario. El enfoque de ésta era mucho más discursivo y descriptivo que el análisis de sus pares, centrado en la metodología. La doctora Newman, por su parte pensaba, que Nick hacía caso omiso de sus consejos porque no le interesaba hacer un trabajo cuya fi- -----

nalidad no era otra que dominar su campo de estudio. En su opinión, eso era más importante que la metodología.

La relación entablada entre la directora y el estudiante era, pues, sumamente incomoda, tal como sucede en situaciones similares. Nick pensaba que la doctora Newman *realmente* no comprendía la investigación, y la doctora Newman pensaba que Nick *realmente* no quería hacer la única investigación que valía la pena en ese campo. Hacia el fin del primer año, el director del programa de doctorado se percató de la insatisfacción de ambos y luego de reunirse con cada uno de ellos consideró la posibilidad de transferir a Nick a otro director de tesis.

La doctora Newman pensó que Nick jamás emprendería ninguna investigación en el área que a ella le interesaba, de modo que no opuso mayores reparos. El nuevo director aceptó hacerse cargo, pero con la condición de que Nick estuviera dispuesto a empezar desde el principio. El cambio fue obra del mediador, quien tomó la iniciativa de reunirse con los dos y así dejar en claro cuáles eran las cuestiones pertinentes. Nick perdió un año tratando de resolver el problema pero finalmente obtuvo el doctorado en el nuevo campo de

estudio. No obstante, él y la doctora Newman jamás volvieron a dirigirse la palabra.

Mónica, que estaba haciendo una investigación en análisis de sistemas, es otro ejemplo de las dificultades inherentes al cambio de director. La supervisión había sido tan insatisfactoria que incluso un año después de doctorarse todavía le era difícil encontrar palabras para describir sus sentimientos y no romper en llanto cuando se tocaba el tema. Mónica comentó lo siguiente:

Sabía que iba a resultar difícil cursar el doctorado y que necesitaba ser supervisada por un cierto tipo de personas, alguien que se comportara con integridad y firmeza. Al margen de la supervisión, el doctor Montague es una persona agradable, pero no la indica para mí. Nuca pudimos entablar una verdadera relación. Borré de mi mente la mayor parte de ese período, excepto el dolor.

Mónica jamás sintió que el doctor Montague tomara en serio su trabajo. Únicamente se veían en las reuniones tutoriales realizadas en la casa del director, quien nunca estaba solo sino rodeado por sus hijos, que además de bulliciosos demanda-

ban una atención constante. Sus comentarios eran alentadores, pero Mónica pensó que el ahorrarle las críticas no redundaba en su beneficio. Tampoco le ofreció ningún tipo de sugerencias a partir de las cuales emprender el trabajo.

Mónica hubiera necesitado, evidentemente, de algún ejercicio de autoafirmación para manejar esas circunstancias. En ese caso podría haberle dicho francamente al doctor Montague que prefería verlo en su oficina durante las horas de trabajo para analizar las cosas en privado, y formulado preguntas directas y minuciosas de cómo mejorar el trabajo.

De hecho, Mónica buscó un segundo director de carácter no oficial que *tomo en serio* su tesis. El doctor Montague no hizo comentario alguno al respecto. Da la casualidad que el otro académico era el jefe interino del departamento y que estimulaba todas las iniciativas de investigación. Al cabo de dieciocho meses, el cambio de directores fue formalmente aceptado por la universidad.

La dirección conjunta

Dada la naturaleza interdisciplinaria del campo de investigación o del tema específico elegido por el estudiante, es posible proponer una supervisión conjunta. La universidad puede haber instituido un programa de capacitación para directores similar al implementado por el ex Consejo para Títulos Académicos y Nacionales, en el cual un miembro del cuerpo docente es designado director adjunto de un colega con más experiencia y de ese modo aprende a dirigir. A veces los estudiantes necesitan dos directores de distinto sexo. Algunas universidades permiten la supervisión conjunta de académicos internos y externos. O bien el departamento decide introducir un “panel de directores” integrado por tres o más académicos responsables de asegurar los progresos de los doctorandos. Cualesquiera sean las razones, no es insólito que el estudiante tenga incluso más de dos directores de tesis.

Ser dirigido por más de una persona parece, en un principio, una buena idea. Después de todo, participarán en la investigación del graduado dos o tres académicos en lugar de uno; pero ciertamente hay aspectos tanto positivos como negativos que merecen considerarse. Contar con un solo director no signi- -----

fica no tener acceso a la experiencia de otros académicos más especializados en ciertos aspectos del trabajo. El estudiante puede –y debe- recurrir a estas personas en busca de ayuda, consejos y críticas constructivas cuantas veces lo necesite. El director no se opondrá siempre que el estudiante le asegure que lo tendrá al tanto de las discusiones y de los progresos que se están llevando a cabo.

Una vez dicho esto, suponemos que no hay razón alguna para que la supervisión conjunta no funcione satisfactoriamente. Es importante tener tres reuniones periódicas con ambos directores. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que esas reuniones pueden abrumar al estudiante y, por tanto, acarrearle problemas. Por ejemplo, sentir que dos personas poderosas “se confabulan en su contra”, lo que podría reducir o impedir la expresión de sus ideas y sentimientos verdaderos. Es preciso tomar recaudos y, si no queda otro remedio, comunicar a los directores que se necesita ayuda en ese aspecto.

Este es sólo uno de los escollos que deben evitarse en la supervisión conjunta, y para lograrlo, es de suma importancia conceder al problema una considerable atención. El estudiante tiene que estar preparado para manejar los conflictos apenas advierta las primeras señales de su existencia:

Los problemas se derivan de:

- *La dispersión de la responsabilidad.* Cuando no hay una clara diferencia de estatus entre los miembros del cuerpo docente, es muy probable que cada director considere que el otro es quien debe tomar la iniciativa y asumir mayores responsabilidades. Aunque se trata de un sentimiento inconsciente –y a menudo lo es- tiene por consecuencia reducir la responsabilidad de ambos. Hay casos en que los directores en sus luchas de poder, usan al estudiante como un medio para obtener ventajas a expensas de su colega. Las cuestiones de esta índole deben resolverse desde un principio de suerte que el doctorando sepa exactamente a quién le corresponde hacer qué cosa y cuándo. Una manera de lograrlo es acordar de antemano e inequívocamente las áreas de responsabilidad correspondientes a cada uno de los directores.
- *Recibir consejos contradictorios.* La probabilidad de ver a ambos directores *al mismo tiempo* es considerablemente menor que la de verlos por separado. Además, es casi seguro que -----

no habrán tenido ocasión de consultarse, de manera que puede suceder que el estudiante reciba, sistemáticamente, consejos opuestos. Cuando el conflicto no es de consecuencias, el recurso más común del estudiante es hacer lo que *ambos* sugieren. Ello implica, en definitiva, más trabajo y más demora en cuanto al progreso del proyecto.
- *Oponer a los directores.* No sólo el comportamiento de los directores acarrea problemas; también el estudiante suele echar mano de una estrategia peligrosamente seductora. Por ejemplo, cuando se siente frustrado, alienado, y atrapado por la ejecución de una tarea que no eligió, puede dedicar (y malgastar) su tiempo y energías exacerbando la rivalidad entre los directores. Pero ¡cuidado!, hay que evitar a cualquier precio una línea de acción semejante. Por esta razón, es preferible que el primer director lleve las riendas y el segundo director brinde apoyo al estudiante, y no que ambos actúen en un pie de igualdad.
- *La falta de una visión académica global.* Quizás una de las principales dificultades de la supervisión conjunta reside en que existen menos probabilidades de que haya una persona dispuesta asumir una visión global de la tesis. ¿Quién la evaluará y la criticará en su totalidad, tal como lo haría

un examinador externo? Por tanto, el peso de la necesaria autoevaluación que debe hacer el estudiante se incrementa considerablemente.

Por estas razones no recomendamos, necesariamente, la supervisión conjunta como primera opción. No obstante, hay circunstancias en las que funciona muy bien siempre y cuando se respeten las siguientes “reglas de oro”:

1. Insistir en la necesidad de una reunión preliminar conjunta donde el estudiante y ambos directores discutan cómo se desarrollará el proyecto, y concertar otra reunión entre los tres al menos una vez al año (siempre tomando en cuenta las precauciones antes mencionadas).
2. Mandar siempre a cada director una copia de lo que el estudiante está escribiendo, pero dejando en claro “si es sólo para información” o “para que lo comenten”. Esto dependerá, desde luego, de cómo se haya dividido el trabajo entre los directores.
3. Mantener informado a cada uno de los directores sobre lo que hace el estudiante y sobre la manera en que ellos responden a ese trabajo.

Relaciones personales inadecuadas para la dirección

En la mayoría de las instituciones de enseñanza superior los reglamentos prohíben que los examinadores de los candidatos al doctorado sean amigos o miembros de la familia. Sin embargo, no contemplan la cuestión de ser dirigidos por alguien con quien el estudiante mantiene una estrecha relación personal (por ejemplo, un cónyuge o un progenitor). Ese tipo de situaciones puede acarrear considerables desventajas, al igual que las relaciones amorosas entre graduados y directores de tesis.

El problema reside en que el papel desempeñado por el director y el desempeñado por un padre, un cónyuge o un amante son, en gran medida, incompatibles.

En primer término, el papel de director implica un monto considerable de crítica profesional, afortunadamente constructiva pero crítica al fin. Esta resulta

más eficaz dentro de una relación puramente profesional. Cuando existen muchos lazos no profesionales de naturaleza personal y emocional, es más probable que el estudiante se disguste ante las críticas o, por el contrario, se vuelva cada vez más independiente. En ambos casos es más difícil que el graduado evolucione hasta convertirse en un investigador profesional competente, eficiente e independiente, tal como se lo había proyectado.

En segundo término, es probable que una íntima relación con el director de tesis perturbe las otras relaciones que el estudiante ha entablado dentro del departamento. Puede descubrir que los demás, sean graduados o miembros del cuerpo docente, se muestran reacios a involucrarse en la situación. El estudiante se ve perjudicado entonces por la falta de discusión y de otras oportunidades de aprendizaje. Esa renuencia se debe al hecho de que los otros se sienten incómodos, pues saben que cualquier comentario sobre su propia experiencia en el departamento llegará a oídos de ese director en especial. Se reduce así la posibilidad de nuevas amistades, e incluso los pares y el -----

cuerpo docente pueden considerar que las interacciones y la colaboración de rutina resultan profesionalmente peligrosas, si piensan que el estudiante tiene una “conexión especial” con un director de alto rango.

Creemos firmemente que esta situación debe evitarse, no sólo por la relación personal en sí misma, sino también por el progreso del trabajo y las interacciones con los pares. Así como los profesionales de la medicina y de la psicología consideran que la relación amorosa entre lo profesional y paciente no es sino seducción, del mismo modo existen argumentos para considerar la relación amorosa entre el director y el estudiante –sea de índole homosexual o heterosexual- como una violación de la conducta ética profesional (Delamont y otros, 1997).

Resumen de actividades

1. Tomar conciencia de que incumbe al estudiante la responsabilidad de manejar la relación con el director. Se trata de un vínculo demasiado importante como para dejarlo librado al azar.

2. Satisfacer las expectativas de los directores respecto de los graduados. Si algunas no pudieran satisfacerse, el estudiante no se despreocupará sino que analizará el problema con el director.
3. Educar permanentemente al director. Primero, en el tema de la investigación, en el cual el graduado se está convirtiendo rápidamente en un experto; segundo, educarlo para cumplir sus funciones de la manera que mejor contribuya al desarrollo profesional del estudiante.
4. Buscar cómo reducir la incomunicación con el director. Además del contenido de la investigación, es necesario discutir, en las diferentes etapas, la relación de trabajo, los plazos, lo que significa que el doctorado para el estudiante investigador, la utilidad de lo que se les proporciona a los doctorandos, etcétera.
5. Asegurarse de que al finalizar la reunión tutorial se haya convenido y registrado la fecha del próximo encuentro. El estudiante debe cumplir puntualmente con los plazos y acudir a la cita el día y la hora estipulados a fin de que el director se comporte de la misma manera.
6. Ayudar al director a proporcionar una realimentación apropiada sobre el trabajo. El estudiante debe cerciorarse de haber comprendido plenamente cuanto se le requiere formulando al director preguntas complementarias.
7. Usar un mediador o árbitro cuando el estudiante está considerando seriamente la posibilidad de cambiar de director.
8. Solicitar un director principal y un director adjunto –y no dos directores con el mismo estatus- en caso de que el estudiante sea supervisado en forma conjunta. Asegurarse de que los directores se comprometerán a comunicarse telefónicamente una vez por trimestre, como mínimo.
9. Evitar las relaciones personales inapropiadas con el director.

9

Cómo sobrevivir en un entorno académico en el que perteneces a las minorías

El cuerpo académico de los departamentos universitarios de Gran Bretaña está integrado principalmente por británicos de raza blanca que trabajan con dedicación exclusiva. Las académicas ocupan cargos auxiliares y son contratadas por un breve lapso. Hay pocos académicos negros y son muy escasos los profesionales con dedicación parcial en este país. ¿Qué significa

esto para los estudiantes investigadores que no pertenecen a la mayoría? Es probable que experimenten diversas formas de discriminación, entre las que se incluyen el racismo, el sexismo, el heterosexismo, la edad y las barreras que erigimos contra quienes sufren algún tipo de discapacidad. Por tanto, pueden necesitar ayuda a través de políticas y prácticas basadas en la igualdad de oportunidades.

Los estudiantes con dedicación parcial

¿Qué significa, para los estudiantes con dedicación parcial, que el proceso del doctorado esté organizado principalmente en torno a la idea de un trabajo de jornada completa durante un lapso de tres años? Hay instituciones que se ocupan específicamente de los graduados que aspiran a un título superior en esas condiciones y hay maneras de llegar a un arreglo en cuanto a hacer la maestría o el doctorado en un departamento universitario convencional. En rigor, hay cada vez más estudiantes inves-

tigadores con dedicación parcial, y es posible que sean mayoría en algunos departamentos. No obstante, aparecen problemas sufridos por los estudiantes con dedicación parcial que no afectan a aquellos con dedicación exclusiva.

El principal problema reside en pasar reiteradamente del trabajo cotidiano al trabajo de investigación. Se trata de una dificultad de orden psicológico, pero en la que también incide el factor tiempo. Para algunos estudiantes, el dedicarse a la investigación luego de haber pasado parte del día concentrados en otras actividades suele ser contraproducente. No es tarea sencilla retomar el trabajo académico luego de una jornada laboral, pues queda poco tiempo para hacerlo y, además, es preciso dormir. Por otra parte, si se sumergen en la tarea es muy probable que no se detengan ni siquiera para descansar.

Según los graduados con dedicación parcial, estos obstáculos pueden superarse reservando los fines de semana a la investigación. Pero entonces surge otro problema: el resentimiento por tener que dedicar el único tiempo libre a la investigación y a la escritura, un resentimiento que a la larga los conduce al escepticismo respecto del trabajo emprendido con tanto esfuerzo y al abandono de la maestría o el doctorado.

También hay que tomar en cuenta el lado económico de trabajar con vistas a obtener un grado superior. Los estudiantes investigadores con dedicación parcial habitualmente se mantienen a sí mismos; por tanto, deben disponer las cosas de manera de tener más tiempo para la investigación; ello significa o bien trabajar menos en su empleo durante un determinado lapso y ganar menos dinero, o bien pedir licencia sin remuneración alguna. Si no arreglan las cosas de antemano y comienzan a subestimar el valor del dinero, se verán en aprietos económicos. Los estudiantes con dedicación parcial han descrito el tipo de situaciones que enfrentan cuando se abocan a un tema cuya investigación les llevará algunos años.

Todo esto implica que los graduados de jornada parcial emprenden una tarea que a menudo los de jornada completa encuentran harto problemática. Aunque es posible tener éxito en la empresa –en esos casos, un éxito muy meritorio- el estudiante debe prepararse para trabajar con especial denuedo.

¿Cómo hacer el trabajo que exige el doctorado en esas circunstancias sin exponerse a sufrir tensiones excesivas? Presentamos aquí algunas sugerencias. Una vez que los graduados co- -----

mienzen a pensar seriamente en su situación hallarán nuevas ideas, probablemente más adecuadas a su estilo de vida.

- De ser posible, el estudiante elegirá un problema de investigación que se relacione con su trabajo. Dado que pasa gran parte del tiempo en el empleo, es preciso maximizar los recursos y facilidades que allí se ofrecen. Además, la selección cuidadosa del tema ayuda a evitar el cambio permanente de actividades al que están sujetas las personas que hacen dos trabajos distintos.
- Hacer un contrato consigo mismo a fin de destinar un período específico de tiempo al trabajo de doctorado. Por ejemplo, uno de cada dos fines de semana, todos los feriados bancarios más dos tarde consecutivas por semana. O quizá estar en condiciones de tomarse una semana de licencia en el empleo para dedicarse a la investigación en forma ininterrumpida.
- Si el graduado puede arreglárselas para dedicar un día entero por semana a la investigación, entonces el mejor día para escoger es el que precede o sigue a otras jornadas que se emplearon en el trabajo de investigación. este método es preferible a la costumbre popular de elegir el día en que uno

descansa de otro trabajo, a mitad de la semana. Por ejemplo, si el graduado pasa el sábado y el domingo investigando, puede seleccionar el lunes o el viernes como día suplementario (en cuyo caso contará con tres jornadas seguidas, en lugar de dos). Si escoge otro día de la semana, malgastará el tiempo tratando de retomar el hilo de su último trabajo académico.

- Cualquiera sea la decisión tomada, es conveniente disponer las cosas de antemano, sea en el plano doméstico o profesional. Las personas que rodean al estudiante deben saber a qué atenerse en cuanto a la distribución de su tiempo y a la atención que habrán de prodigarle. Una vez establecido un programa que se adecue a las necesidades del estudiante, es preciso cumplirlo.
- Ceñirse a las directrices consignadas en este libro para todos los estudiantes investigadores respecto de mantenerse en contacto con los pares, directores, departamentos y seminarios de investigación. Telefonar regularmente al director o comunicarse con él mediante el correo electrónico impedirá, como mínimo, que el graduado abandone su proyecto.

Los estudiantes extranjeros

En el Reino Unido suelen tomarse tres actitudes hacia los estudiantes extranjeros. La primera consiste en verlos como una fuente de ingresos: “un cheque que se desliza por debajo de la puerta”, como dijo alguien. Esta actitud tiene por consecuencia un trato puramente especulativo, pero sin el apoyo que desearían los estudiantes. La segunda es considerarlos como parte de la contribución británica al Tercer Mundo y a la Mancomunidad, lo que da por resultado un trato condescendiente y un paternalismo benévolo. Según la tercera actitud, son una prueba de que la institución es realmente internacional. En este caso, se trata a los estudiantes extranjeros de una cooperativa. Al graduado puede resultarle reconfortante pensar, al menos en un principio, que lo que ocurre no tiene mucho que ver con él, sino que depende de cómo la facultad o la universidad juzga a los estudiantes extranjeros en general.

La primera actitud proviene de que los estudiantes extranjeros aportan más ingresos (en calidad de aranceles) que sus pares británicos, lo cual implica que graduados británicos competentes no serán admitidos por falta de apoyo económico.

Las siguientes citas muestran cómo ven la situación algunos directores;

Nuestro objetivo es captar a los estudiantes extranjeros. Los británicos no pueden pagar aranceles altos aunque quieran hacerlo. Podemos inscribir a cualquier número de estudiantes que pagan altos precios, pero tenemos un número limitado de cupos para los de bajo aranceles. (Filosofía)

No deberíamos aceptar estudiantes sólo para obtener dinero contante y sonante, es una cuestión moral. (Escuela de estudios empresariales)

15

No podemos inscribir a todos aquellos que nos gustaría aceptar. Este año el cupo de estudiantes de bajos aranceles se llenó muy pronto y hubo que poner en lista de espera a gente sumamente valiosa. Quienes pueden pagar altos aranceles pasan por el mismo proceso pero su aceptación no depende de un cupo, como sucede con los estudiantes nativos de bajos aranceles. (Sociología)

Es importante que el graduado se percate de esta situación, pues puede afectar la manera en que se lo trata en un principio. Esto es, amablemente pero con una pizca de resentimiento por parte de los académicos que tal vez tuvieron que rechazar a un estudiante que en teoría hubieran aceptado con gusto.

El hecho de asentarse en otro país comporta una dificultad adicional cuando hay muchos estudiantes extranjeros provenientes de diferentes países que están pasando por una situación problemática. Además, los que pertenecen a una minoría pueden sentirse excluidos por los estudiantes británicos, incapaces de ponerse en su lugar y comprender que las cosas cotidianas que dan por sentadas (ir de compras o a la lavandería), se convierten en verdaderos obstáculos para quien no es nativo. A fin de anticiparse a estas dificultades, nada mejor que averiguar todo lo posible acerca de Gran Bretaña antes de instalarse allí.

De hecho, es casi inevitable que los estudiantes extranjeros que no hablan inglés en su país de origen tropiecen con más problemas de los que normalmente sufren los estudiantes investigadores. Pueden sentir, por ejemplo, que perdieron parte de su personalidad como consecuencia de hablar todo el

tiempo en inglés. Dada su condición de becarios, a menudo se los acepta para cursar el doctorado sin proporcionarles una idea clara del tipo de inglés escrito que requiere la tesis.

Esta ignorancia suele tener repercusiones muy desafortunadas en el estudiante, de modo que es preciso que este sepa exactamente cómo redactar una tesis conforme a las pautas requeridas. Por ejemplo, un estudiante comentó que cuando le dijeron “seleccione su lectura en torno del campo” se sintió muy confuso y no supo a donde ir. “¿Qué campo? ¿Dónde debo leer?”

Así como es obvio que el doctorado se obtiene, en definitiva, en virtud de una tesis *escrita*, también es obvia la importancia de la redacción en la organización del trabajo práctico y en la conceptualización del argumento que une las diferentes partes del trabajo. Por consiguiente, es fundamental que el doctorando extranjero, no angloparlante procure dominar la lengua inglesa y su gramática desde el comienzo mismo del curso. No nos cansaremos de insistir en la conveniencia de hacerlo desde un principio y no dejarlo para el final, cuando el trabajo está práctica- -----

metente terminado. Se trata de una inversión cuyos beneficios se cosechan a lo largo de toda la carrera, tomando en cuenta que el inglés se ha convertido rápidamente en el idioma internacional de científicos y académicos.

El uso incorrecto del inglés, sobre todo por parte de los buenos estudiantes, suscita en los directores escrupulosos un verdadero conflicto moral: hasta qué punto deben intervenir en el proceso de redacción. A medida que los doctorandos se acercan al final de la inscripción y del período de residencia en Gran Bretaña, los directores, ansiosos de asegurar el éxito de sus estudiantes, les escriben parte de la tesis. Esto es inadmisibles por varias razones; entre otras, porque los potenciales empleadores tienen derecho a suponer que alguien doctorado en Gran Bretaña es capaz de redactar en un inglés aceptable.

La naturaleza autónoma del proceso educativo que atraviesa el estudiante británico de posgrado puede presentar problemas específicos. Los doctorandos de otros países esperan grandes contribuciones de sus directores con respecto a la investigación y a la redacción de la tesis. Tal vez el sistema educativo de su país se basa en la creencia de que el conocimiento y la sabiduría provienen de

los ancianos; vale decir que cuanto más edad tiene el educador y más alto es su estatus, más válidos son sus juicios. Discutir con el padre, con el gurú o con el profesor no sería sino una falta de respeto. El estudiante está aquí para aprender del director haciendo exactamente cuanto éste le indica. Quien pertenece a una cultura que concede un trato reverencial a los mayores, a las personas más encumbradas y a los maestros, está habituado a que le digan lo que debe hacer antes de emprender un trabajo, o al menos que aprueben su idea antes de ocuparse de este.

Las personas que piensan así deberán esforzarse para comprender la nueva cultura en la que ingresaron.

En primer término, se trata de una cultura científica y académica que valora la novedad y el cambio. Todos se afanan por descubrir nuevas concepciones, nuevos análisis, nuevos resultados que aporten más conocimientos, más comprensión, más discernimiento y más control. Los viejos enfoques sólo interesan desde el punto de vista histórico. Newton todavía es considerado por muchos como el físico más grande de todos los tiempos; empero, sus trabajos ya no se estudian en la física moderna. Sabemos más sobre la Guerra Civil inglesa que los historiadores del siglo -----

pasado, bastante más próximos a los acontecimientos; sin embargo, no consideramos el hecho como una paradoja.

En segundo término, es una cultura en la cual se prepara al estudiante para desempeñar un papel protagónico en el proceso. Entre otras cosas, se lo ayuda a pensar por sí mismo, a tomar la iniciativa, a discutir con sus superiores académicos a fin de demostrar que el doctorando tiene con qué contribuir a un debate académico en perpetuo cambio.

En tercer término, el dejar que el doctorando actúe casi siempre en su arbitrio se considera una oportunidad para que este logre sus cometidos y no una deficiencia del sistema.

Estas diferencias culturales son en extremo desgastantes –si no se las supera– cuando el período de investigación llega a su fin y es preciso enfrentar el examen oral, o sea defender la tesis con convicción y confianza en sí mismo. No es insólito entonces que a los estudiantes educados en una cultura que privilegia por sobre todo el respeto a las autoridades, les resulte muy difícil participar en una verdadera polémica con el examinador. Como este ocupa una

posición de más jerarquía y probablemente es mayor que el candidato, al estudiante extranjero le será prácticamente imposible discutir con él en un pie de igualdad.

Para que el graduado se familiarice con la idea de que la actividad igualitaria, y no la actividad basada en el trato reverencial, constituye una parte aceptada del proceso académico, es conveniente dedicar un tiempo a la observación y luego participar en situaciones donde habitualmente se critica, se recusa y se debate. O bien concurrir a un curso de autoafirmación que le permita opinar y aportar ideas sin ningún tipo de vacilaciones cuando se sienta lo suficientemente seguro como para intervenir en el proceso académico. También es útil unirse a una red de apoyo (o crearla) compuesta por estudiantes extranjeros tanto principiantes como experimentados.

Hay algunos graduados cuya actitud hacia las académicas les impide aprender cuando la enseñanza es impartida por una directora. Ello se debe a que en su propio entorno las mujeres tienen un estatus inferior al de los hombres en la esfera profesional.

Una académica relató su experiencia con Mohammed, un principiante que se negaba no sólo a trabajar con ella o a aceptar sus comentarios, sino que incluso no la reconocía como directora. Desesperada, recurrió a un colega para que actuara en calidad de intermediario. El recibía el trabajo de Mohammed, se lo pasaba a la doctora Marlow y luego le leía los comentarios (de ella) respecto de su trabajo. Aunque nunca lo supo, las cosas evolucionaron favorablemente para Mohammed gracias a las sugerencias de Marlow. Ciertamente, esta no era la mejor situación para ninguno de los involucrados y tampoco podía continuar indefinidamente, pero sirve para ilustrar algunas de las dificultades que surgen cuando individuos de diversas culturas se ven obligados a convivir de la noche a la mañana sin una preparación previa.

Aunque en su país de origen las mujeres ocupan cargos inferiores a los de los hombres, el estudiante debe comprender que otras partes del mundo ellas tienen acceso a las malas altas posiciones. Por ejemplo, hay en la actualidad muchos países donde las mujeres han ocupado el cargo político más alto, o sea el de primer ministro.

Otro problema, por cierto menos grave, es la resistencia de los estudiantes a llamar a los directores por su nombre de pila o, menor medida, a que se dirijan a ellos de modo que juzgan demasiado “familiar” y, por tanto,

irrespetuoso. El problema de cómo llamar a los demás también lo experimentan los directores, quienes a veces no aciertan a discernir cual es el nombre de pila y cual el apellido del estudiante. En Japón, por ejemplo, el apellido siempre antecede al nombre, y en algunos países como los de África Occidental, los nombres son tan insólitos para los oídos británicos que es imposible distinguir una cosa de la otra. No es extraño, pues, que como resultado de esta confusión a veces el académico se dirija a un estudiante por su apellido cuando en realidad cree que ese es el nombre de pila; y quizás el graduado nunca reunirá el valor necesario para aclarar la situación.

A esta altura el lector ya habrá advertido que todo estudiante extranjero está condenado a sufrir un cierto “choque cultural”: el descubrimiento de que las maneras aceptadas de comportarse varían. La famosa “circunspección” británica, por ejemplo, puede desconcertar al estudiante cuando tropieza con ella por primera vez. Incluso los que provienen de países donde las lenguas de origen es la inglesa, suelen sorprenderse al descubrir hasta qué punto las diferencias en el uso del idioma obstaculizan la comprensión.

Los problemas económicos, las diferencias climáticas y la mala salud constituyen otras cargas. Por lo demás, no es tarea sencilla para este tipo de estudiantes el negociar con una burocracia extranjera. A estas dificultades cabe sumar la preocupación por los familiares y amigos que están viviendo en una situación política agitada en su país natal.

Hockey (1994) advierte que los doctorandos extranjeros deben superar los problemas derivados de la falta de relaciones sólidas. Analiza el aislamiento experimentado por tantos estudiantes investigadores y dice que “en el caso de los graduados extranjeros, el aislamiento posiblemente sea el producto de la brecha cultural”. Para ilustrar el aserto cita una parte de la entrevista con un graduado extranjero que estudio en Gran Bretaña durante unos pocos meses:

Todas las noches extraño a mi familia porque todas las noches tengo que ir a la cocina y prepararme la comida, puesto que nadie lo hará por mí... No estoy habituado en este tipo de sentimientos, no estoy habituado a disponer de los utensilios y sentarme ante un plato de comida en la más completa soledad. Uno se sienta a un rincón de la mesa y

come el alimento a solas... Sí, es ciertamente muy distinto, pues nos han educado para pensar en nosotros mismos como parte de la familia. Debido a este aspecto de nuestra crianza, se hace un tanto difícil [acostumbrarse a ser individualistas] (pág.180).

Para manejar problemas de este tipo y minimizar el shock que implica adaptarse a las diferentes culturas, conviene afiliarse a las sociedades universitarias donde se reúnen los compatriotas del doctorando. También es útil frecuentar a los compatriotas no universitarios y realizar actividades sociales conjuntas que nada tengan que ver con el mundo académico.

Pero por sobre todo, debe comprender que le llevara un lapso considerable establecerse y comenzar un trabajo fructífero. No debería impacientarse si, a raíz de estas dificultades suplementarias, hacer el trabajo le lleva más tiempo que a los nativos.

Las minorías étnicas

Ciertamente existen diferencias entre los estudiantes extranjeros que vienen a estudiar a las universidades británicas y -----

aquellos cuya patria es Gran Bretaña. Empero, los estudiantes que pertenecen a grupos étnicos minoritarios tienen, además, problemas específicamente relacionados con esa diferencia, al margen de si el inglés es su lengua de origen.

Existe un “ruidoso silencio”, como dijo Bird (1996) con respecto al racismo en las universidades británicas, basado en parte en la creencia de que la academia liberal no es un sitio de discriminación. Las quejas por discriminación se consideran infundadas o exageradas. Sin embargo, sabemos que unas de las barreras con que se topan los estudiantes de las minorías étnicas es la falta de un cuerpo académico homologable, cuyos miembros sirvan como modelo de rol. Esta falta también dificulta sus relaciones con el cuerpo académico.

Los estudiantes de las minorías étnicas experimentan una sensación de impotencia. La discriminación por parte de los académicos y otros graduados toma la forma de una percepción estereotipada del estudiante negro. Se pone el acento en el déficit en la capacidad y en los logros producto de su extracción y cultura, y se adhiere a la idea de que los negros no puedan ser tan inteligentes

como sus pares blancos. Gundara (1997) nos ofrece un análisis exhaustivo de las cuestiones culturales en juego.

El típico aislamiento que siente el individuo cuando trabaja para obtener el doctorado –examinado con algún detalle a lo largo de este libro- se intensifica en el caso de los estudiantes pertenecientes a una minoría étnica. Se siente aislado de sus pares cuando hay pocas personas negras a su alrededor; aislados de los estudiantes blancos con quienes mantiene relaciones a menudo muy tirantes; aislados dentro de instituciones cuya población es predominantemente blanca, y aislados de sus padres y de las culturas parentales. En rigor, los estudiantes negros brillan por su ausencia en este plano de la educación británica. Que haya pocas probabilidades de que los estudiantes de la minoría étnica ingresen en los establecimientos de enseñanza superior significa que es menos probable aún que soliciten la inscripción para el doctorado. Si hay discriminación, entonces al parecer se los discrimina antes de ingresar en el sistema. Como dijo McKellar (1989): “Sólo sobrevivirá el más apto entre los más aptos.

Winston, un estudiante afrocaribeño educado en el Reino Unido, se refirió a la falta de un modelo académico que se ade- -----

cuara a los grupos menos aventajados. Dijo que estaba cursando el doctorado principalmente para demostrar a los demás estudiantes negros que tal cosa era posible.

Carina, una estudiante negra que investigaba las culturas minoritarias, habló de sus dificultades para inscribirse en un departamento a fin de obtener el doctorado. Comparó el hecho de convertirse en una estudiante investigadora con una empresa que sólo contratara trabajadores sindicados, y se refirió reiteradamente a la exclusión y la exclusividad. Cuando habló con sus potenciales directores, estos le dijeron que:

- un negro que investiga las culturas minoritarias incurre, inevitablemente, en parcialidades; luego, los blancos lo hacen mejor;
- ya se ha escrito todo al respecto; “sabemos todo lo que hay que saber sobre la minoría negra en este país”.

Explicó, asimismo, que los estudiantes de los grupos étnicos minoritarios seleccionan con sumo cuidado las instituciones en donde habrán de

presentarse, y que lo hacen como un acto de autoprotección. Deben conocer muy bien la universidad y la actitud de sus académicos antes de tomar la decisión de inscribirse. También dijo que ella y sus amigos negros se habían acostumbrado a estar continuamente a merced de la burocracia administrativa: por ejemplo, que les pidieran la identificación cada vez que concurrían a la biblioteca, mientras que a los estudiantes blancos se los admitía sin ningún problema.

Salmon (1992), en una serie de análisis muy perspicaces sobre las experiencias de sus estudiantes investigadores, describe un caso muy similar: el de Jocelyn. Graduada en ciencias de la educación, deseaba estudiar la identidad racial y sus implicaciones en los niños pequeños de color, evaluando el efecto producido por los materiales de enseñanza que brindaban una autorreferencia positiva. Al principio tuvo muchas dificultades para lograr que aceptaran el tema, pues trataron de convencerla, incluso presionándola, de qué adoptase la postura “neutral” de la psicología evolutiva tradicional. No obstante, Jocelyn perseveró hasta dar con director comprensivo y llevó a cabo el proyecto con inusitada firmeza. Salmon comenta:

Pero en su calidad de mujer negra no dejó de percibir vivamente, durante el tiempo que le llevó la investigación, en definitiva fructífera, cuánto pesaba la diferencia racial en su ámbito académico y la posibilidad siempre presente de que su punto de vista personal fuera pasado por alto o aun violado. Para una directora de raza blanca como yo, esta posibilidad aparentemente no existía (pp.38-9).

Acoso racial

Muchas formas del acoso racial constituyen verdaderos delitos y existen medidas legales para sancionar a los perpetradores. La Comisión para la Igualdad Racial emplea la siguiente definición práctica del acoso racial:

El acoso racial es violencia, sea verbal o física. Comprende los ataques contra la propiedad y contra la persona. Cuando la víctima cree que el perpetrador actúa por motivos raciales y/o hay pruebas de racismo, cualquier acto sufrido por los individuos o grupos debido a su color, raza, nacionalidad, origen étnico o nacional puede interpretarse como acoso.

El acoso puede tomar diferentes formas que van desde la violencia física hasta maneras más sutiles de hacer sentir incómoda, molesta o aun furiosa a la

gente debido a su raza. El acoso racial intimida a tal punto a las personas que no provienen de una cultura angloparlante que a menudo estas pierden experiencias y oportunidades a las que tiene derecho.

El acoso incluye;

- Bromas y comentarios ofensivos que degradan a ciertas razas.
- Referirse a los miembros de los grupos étnicos minoritarios con epítetos insultantes o haciendo declaraciones despectivas acerca de ellos que socavan la autoconfianza del individuo.
- Un comportamiento intimidatorio, humillante y paternalista dirigido a la persona en razón de su raza.
- La grosería. (Aunque en general no se fomente la grosería, en el contexto de las relaciones raciales ese tipo de conducta puede constituir acoso racial si, inconscientemente, el investigador siente que la víctima es inferior debido al color de su piel.)

Muchos provocadores admitirán conscientemente que sólo se limitan a actuar dentro de la jerarquía, dentro de “las reglas del juego”. El estudiante que sufre la provocación normalmente sabe que lo están acosando, pero desafiar al instigador tal vez le parezca una tarea imposible. Por estas razones, es de suma importancia averiguar si hay costumbres, prácticas o procedimientos institucionales que abierta o encubiertamente discriminen a los estudiantes de otro origen racial y cultura. El graduado debería recabar consejo para cerciorarse de que la universidad elegida tiene políticas formales en vigencia para controlar la admisión y los progresos del estudiante, así como las entrevistas con los miembros del cuerpo académico y las promociones (véase página 227).

Las estrategias para superar los problemas directamente relacionados con la discriminación incluyen:

- Dedicar un tiempo a descubrir las actitudes del cuerpo académico antes de elegir la institución donde se hará el trabajo de investigación. el estudiante tendrá que evaluar, asimismo, hasta dónde podrá soportar los prejuicios que probablemente encuentre.

- Crear un grupo de apoyo compuesto por estudiantes que se hallan en las mismas condiciones (provenientes de otras instituciones y *colleges*, llegado el caso).
- Conocer las definiciones de acoso.
- Ponerse en contacto con el representante del sindicato de estudiantes para que ayude al graduado, si este piensa que el agravio específico requiere de un apoyo formal, o bien establecer un sistema de control en lo relativo a las minorías étnicas.

Las estudiantes

Un número considerable de estudiantes investigadoras concurren a las universidades británicas. En algunas disciplinas tales como ciencias sociales igualan e incluso superan en número a sus colegas masculinos, pero en otras todavía consti- -----

tuyen una minoría. En efecto, es posible que en ciertos departamentos no haya sino una mujer cursando el doctorado. La proporción media de miembros del cuerpo académico que puede dirigir potencialmente a los estudiantes investigadores y que pertenecen al sexo femenino, aún no llega a un tercio. El porcentaje de profesoras todavía se calcula en simples guarismos. Por tanto, muchas mujeres serán dirigidas inevitablemente por hombres.

Para algunas el hecho de ser mujer no afecta los estudios de posgrado; estos se desenvuelven satisfactoriamente y los problemas que sufren no difieren de los experimentados por sus colegas masculinos. Más aún, el pertenecer a la minoría se convierte en una ventaja y disfrutan de la diferencia.

Lo mismo opinaba un académico responsable, institucionalmente, de los estudiantes investigadores: "Al margen de la actitud de un pequeño grupo de colegas que se dirige a las estudiantes con una superioridad condescendiente que no se permitiría con los varones, las mujeres tienen tantos problemas como los hombres" (Phillips, 1994). Este punto de vista, empero, no cala muy hondo. Hay situaciones en que las mujeres enfrentan obstáculos desconocidos por sus colegas masculinos. En este apartado vamos a explorar algunos de los escollos

a fin de contribuir al progreso de las aspirantes al doctorado, comprendiendo y superando cualquier tipo de dificultades.

Dificultades concernientes a la legitimidad de los temas y de la metodología

La falta de mujeres en los comités encargados de tomar decisiones es importante porque influye en los temas que se consideran dignos de una investigación seria, en los enfoques metodológicos que se juzgan aceptables para investigarlos, y en la legitimidad de los marcos conceptuales teóricos que se emplean para explicar los resultados.

La posición del investigador frente a lo que está estudiando también constituye un problema para algunas mujeres. En muchas disciplinas resulta problemático encontrar a un director que piense que el trabajo que la estudiante desea realizar es justamente el tipo de trabajo que se debe emprender. Algunas metodologías “feministas” o ciertos estilos de presentar la investigación se prestan más a ser dirigidos por mujeres.

Ayala, por ejemplo, una estudiante de sociología cuya investigación trataba sobre “Las mujeres no heterosexuales y el trabajo” comentó que durante su carrera de grado le habían enseñado que “no existe la objetividad”; no obstante, como estudiante investigadora había descubierto que ella y otras mujeres fueron criticadas por no ser objetivas en sus propuestas de investigación. “Sin embargo –alegó- a las feministas les resulta imposible tomar distancia respecto del propio trabajo. Escribir involucrándose personalmente en la tesis y no ser invisible es una cuestión de género.” El problema específico de la relación entre objetividad y subjetividad se da en muchos campos, pero normalmente parecen ser los mismos que los seleccionados frecuentemente por las mujeres.

Problemas en la comunicación, el debate y la realimentación

En las universidades, así como en las grandes instituciones, una parte importante del trabajo se lleva a cabo en las reuniones informales de carácter

social. Es conveniente, pues, aprovechar las ventajas de ser admitida en un grupo “influyente”, aunque es posible terminar la investigación sin participar en ese tipo de actividades sociales. Sin embargo, las estudiantes suelen ser excluidas de las reuniones informales, posiblemente porque muchos hombres se sienten incómodos frente a las mujeres y no saben cómo comunicarse con ellas en un plano de igualdad ni tratarlas como profesionales competentes.

Tal vez los estudiantes y los académicos que dictan clase sólo se relacionan con el sexo opuesto, en la vida privada, en calidad de esposos, padres, hijos, hermanos o amantes, y como directores y jefes en la vida laboral. En una palabra, no saben desempeñar el papel de colegas con una persona del sexo femenino.

Mapstone (1999) investigó el hecho de que las mujeres se preocupan más que los hombres por el daño potencial que sus discrepancias pueden causar en las relaciones interpersonales. Su trabajo explica por qué son los varones quienes más hablan en los seminarios. Las mujeres temen ser criticadas cuando manifiestan su disconformidad y ello les impide a menudo expresar lo que realmente piensan. Un hombre que polemiza es un ser racional; una mujer que polemiza es una persona desagra- -----

dable. A menos que la relación se haya entablado sobre una base igualitaria, las graduadas tienden a no participar en los debates, siempre que pueden evitarlo.

La investigación de Mapstone señala otra desventaja que puede perjudicar a las estudiante investigadoras. Se espera que los graduados de ambos sexos presenten argumentos para defender sus ideas cuando estas son atacadas por académicos cuyo estatus es superior al suyo. Pero según el trabajo de Mapstone, a las mujeres les resulta más difícil hacerlo porque en general no perciben la polémica como un debate y una negociación racionales.

Las diferencia sexual también incide en la relación entre el director y el estudiante. Quienes supervisan a las graduadas no siempre les suministran el mismo tipo de detallada realimentación que brindan a sus homólogos masculinos, por miedo de la reacción que pueden provocar sus críticas. Si los directores creen que las mujeres son más emotivas que los hombres o no saben cómo comportarse frente a las lagrimas femeninas (en caso de ser

derramadas), entonces las ventajas de que goza el estudiante le serán negadas a su colega femenina, aunque no medie falta alguna de su parte. En una palabra, él aprenderá a no cometer los mismos errores, pero ella no.

Sería conveniente que los directores de tesis recibieran entrenamiento en este aspecto de su tarea. Si se le enseñara a proporcionar una realimentación eficaz y a trabajar con las mujeres en calidad de colegas y profesionales, disminuirán entonces los problemas causados por sus actitudes tradicionales hacia el sexo femenino.

Escasez de modelos académicos de rol

Cuando los hombres superan en número a las estudiantes investigadoras ello puede tener por consecuencia dificultades de orden muy diferente. En primer término, es probable que las mujeres pasen por experiencias de exclusión y aislamiento, dos factores cuya incidencia suele llevarlas a abandonar el doctorado. En segundo término, muchas estudiantes serán, inevitablemente, supervisadas por académicos. Aunque en la mayoría de los casos esto funciona bien, a veces la estudiante tropieza con dificultades por el mero hecho de no tener una académica con quien hablar.

En algunas circunstancias los problemas surgen de la falta de comunicación, como en el caso de Verónica, que tenía dos directores: una mujer y un hombre.

No es lo mismo hablar con una directora que con un director de tesis. Cuando me perturba algo personal se lo digo a la directora, pues me resultaría imposible comunicárselo al director.

Irene, otra estudiante, comentó:

En mi departamento hay una sola académica. Ella fue definitivamente mi modelo y además me protegió de las relaciones de poder que se entablan entre hombre y mujeres. De no ser por ella, no hubiera durado mucho tiempo aquí.

La falta de adecuados modelos académicos de rol para las mujeres las pone en desventaja cuando se las compara con sus pares masculinos, pues les es más difícil elaborar una imagen apropiada de sí mismas. Además, permite que se manifiesten los prejuicios. Ivonne, una economista, dijo lo siguientes: “En el departamento hay algunos que se jactan de ser misóginos recalcitrantes”. Shula, una estudiante del mismo departamento, comentó una experiencia que tuvo en la época de su ascenso a doctorando:

Mi directora estaba satisfecha con lo que había escrito, pero desgraciadamente me encontré con la virulenta hostilidad de un antifeminista que escribió dos páginas de vitriolo sobre mi trabajo y destruyó toda la confianza que tenía en mí misma. Mi directora informó al comité sobre este abuso de poder.

Pese al ataque del académico antifeminista, Shula alcanzó el estatus del doctorando. Este tipo de incidentes sirvió al menos para que un instituto de enseñanza superior creara un subcomité para tratar las cuestiones relativas al género y para poner límite a las “actitudes machistas hacia el trabajo”.

Las estudiantes de posgrado necesitan encontrar un grupo de apoyo de pares que incluya a otras mujeres. Ello no significa necesariamente formar un grupo “sólo para mujeres” (aunque también es válido hacerlo, si así lo desean). Pero unirse a un grupo de apoyo donde la estudiante es la única mujer sólo agravará los problemas.

Así pues, sugerimos incorporar estrategias que permitan a las estudiantes orientar a sus directores. Por ejemplo, decirles francamente que la información recibida en las reuniones tutoriales es insuficiente y no contribuye al aprendizaje; preguntarles cómo mejorar la calidad del trabajo; pedirles que las pongan en contacto con otras académicas interesadas en el mismo campo de estudio. No es necesario que estas ocupen posiciones encumbradas dentro del cuerpo académico: pueden ser ayudantes investigadoras o tutoras con dedicación parcial. La estudiante puede ampliar la estrategia e iniciar una discusión sobre la manera en que se sienta tratada, si el tratamiento que recibe le resulta insatisfactorio.

No es tarea sencilla decir estas cosas, pero es preciso hacerlo de inmediato, apenas se percibe que el comportamiento del director no aportará mayores beneficios. Dejarlo para la próxima vez será mucho peor tanto en función de lo que se experimenta como en función de lo que se debe decir.

Comunicarle a un director bien intencionado que se está comportando de un modo demasiado condescendiente y paternalista no es tan grave como parece. La estudiante debe expresar lo que siente con franqueza y claridad para que el director se entere de algo que hasta el momento desconocía; cuál es, en rigor, la relación que entabla con /las estudiantes. Ciertamente, las cosas empeorarán si la graduada se muestra agresiva. En ese caso el director de tesis se sentirá injustamente atacado ya que sólo está tratando de ayudarla. En tales circunstancias se impone actuar con cautela.

Acoso y explotación sexual

Procurar evitar en lo posible las insinuaciones sexuales con el fin de mantener relaciones de trabajo amistosas, aunque algo incómodas, es otro de los problemas padecidos por las mujeres. Las personas perciben una misma situación de diversas maneras. Las estudiantes deberían tener conciencia de ello y tomar sus recaudos. Un estudiante que acepta tomar una copa con su director es considerado como una persona ambiciosa y sociable. Pero en la misma situación, una mujer corre el riesgo de que la juzguen casquivana o de que piensen incluso que “está involucrada” con él.

Carter y Jeffs (1992) analizaron la relación entre el tutor y la persona a su cargo dentro de la enseñanza profesional superior, un área donde se estimula el ingreso de estudiantes maduros -----

con experiencia tanto en la vida personal como en la vida profesional. Sin embargo, los estudiantes suelen mostrarse nerviosos, aprensivos y vulnerables al iniciar el curso. En este tipo de vínculo el poder del tutor es similar al ejercido por el director en su relación con los estudiantes investigadores.

Carter y Jeffs mostraron que ese poder se utiliza a veces de forma incorrecta y descubrieron muchos casos de acoso y explotación sexual en las relaciones entabladas durante el entrenamiento profesional. Un estudiante dijo:

A pocas semanas de comenzar el curso, X se enrolló con una de las estudiantes del grupo. Ella se sentía tan halagada por sus atenciones que no se molestó en guardar el secreto. Sin embargo, ese amorío nos incomodaba a todos, pues sabíamos que nuestros comentarios sobre el curso y nuestra insatisfacción por la enseñanza mediocre del académico llegarían indefectiblemente a sus oídos. La relación duró hasta fin de año,

cuando X la reemplazó por una estudiante recién inscripta. Nuestra compañera fue presa de la humillación y la amargura. En realidad, nunca tuvo mucho que ver con nosotros después de ese episodio y dejó de asistir regularmente al curso (pág. 454).

El resultado de ese tipo de experiencias es la corrupción de las relaciones entre los académicos y las estudiantes. Cualquier contacto social inocente y perfectamente aceptable entre unos y otros dará pie a insinuaciones maliciosas y a murmuraciones. El desarrollo natural de la amistad decrece, e incluso la conversación y la colaboración ordinarias comienzan a ser percibidas por el cuerpo académico como profesionalmente peligrosas.

Todo acoso constituye una forma particularmente odiosa de discriminación. El acoso sexual se define, legalmente, en los siguientes términos:

Los comentarios reiterados, no recíprocos ni deseados, las miradas, las acciones, las sugerencias respecto de un contacto físico que se consideren objetables y ofensivos son pasibles de crear un entorno de trabajo intimidante. El acoso sexual toma muchas formas, entre las que se incluyen: la lascivia; el ridículo; las observaciones molestas; el abuso deliberado; el uso ofensivo de fotografías obscenas; el comportamiento basado en acciones físicas reiteradas y no deseadas por la otra persona; la demanda de favores sexuales y el ultraje físico.

En Gran Bretaña, la ley no considera el acoso sexual como un delito, pero crear un entorno intimidante como resultado del acoso constituye una discriminación ilegítima.

Para las mujeres, el acoso sexual es la causa principal de tensión en el trabajo y la fuente de muchas patologías físicas y psicológicas. Si se les pregunta a los hombres, a menudo admiten que cuando hacen proposiciones sexuales a las mujeres jamás se les ocurre que estas pueden disgustarse por eso. Las mujeres, por su parte, dicen que con frecuencia los acosadores piensan realmente que les están haciendo un cumplido. Las colegas suelen quejarse de que los hombres llamen diversión inofensiva o galanteo halagador a aquello que las mujeres consideran una intrusión presuntuosa. Incluso a quienes desempeñan trabajos que implican tener conciencia de esos problemas –por ejemplo, las periodistas y comentaristas de radio y televisión- les resulta

difícil hablar de sus propias quejas en ese terreno. Un comentario típico sería, por ejemplo, el siguiente:

Las bromas son peores porque no son tan evidentes como un pellizco en el trasero, pero son igualmente humillantes. Una se ve obligada a responder de una manera específica, so pena de convertirse en una paria social. Pero si se ríe, termina por odiarse a sí misma. Reírse de una broma que a una no le hace gracia equivale a aceptar cualesquiera ideas implícitas en la broma.

Es común que el acosador tenga un cierto grado de poder o autoridad sobre la víctima (por ejemplo, un director u otro académico titular). Pero las estudiantes terminan descubriendo que deben luchar con la conducta indeseable tanto del cuerpo académico como de sus colegas estudiantes. Ello dificulta el manejo adecuado del acoso sexual, pues la negativa a aceptar el acoso puede provocar la agresión y la denigración de la mujer víctima de ese acto.

No es insólito que el acosador inflija su conducta a más de una persona. Tampoco es insólito que las víctimas se abstengan de mencionar el hecho. Hay quienes creen que quejarse por abuso sexual es dar demasiada importancia a algo intrascendente. Opinan que se trata de una diversión inofensiva y del resultado inevitable de trabajar juntos hombres y mujeres. Pero las estudiantes a menudo no saben que otras sufren angustias simila- -----

res y que esos problemas surgen de una fuente común. Muchas universidades designaron a una asesora dedicada al análisis de estas cuestiones para ayudar a las estudiantes en la medida de lo posible. Estas podrán así examinar sus dificultades y descubrir hasta qué punto el problema se ha extendido en todo el ámbito universitario.

Para estimular el desarrollo de la igualdad sexual, de la integración y de la amistad entre los sexos se necesitan políticas universitarias que proporcionen apoyo a las víctimas de acoso sexual y propicien las demandas al respecto. Muchas universidades adoptaron un código de práctica similar al recomendado por la Asociación de Profesores Universitarios, en el que se incorpora un código de conducta profesional para el cuerpo académico en relación con los estudiantes.

Ello significa, en definitiva, que toda estudiante investigadora necesita desarrollar un cierto grado de competencia social y de confianza en sí misma para lidiar con las dificultades que pudieran surgir. De ser preciso, concurrirá a un curso de técnicas de autoafirmación, movilizará su sindicato de estudiantes e insistirá en la creación de un comité de asuntos relativos al género o a la designación de un funcionario para tratar los temas que incumben a las mujeres.

Entre los métodos más convenientes para superar los problemas de discriminación sexual figuran:

- Llevar un registro de cada incidente de acoso
- Discutir el problema con otros; la estudiante descubrirá entonces que no está sola.
- Averiguar si la universidad tiene una funcionaria a cargo de los asuntos relativos a la mujer u otra autoridad responsable de brindar apoyo y de tomar medidas correctivas.

Los estudiantes homosexuales de ambos sexos

Se estima que uno de cada veinte miembros de la población académica es homosexual, aunque este número excluye a la gente para quien las relaciones homosexuales son parte de su vida heterosexual. En consecuencia, se supone que habrá un considerable número de académicos y de estudiantes investigadores en este grupo. Muchas cuestiones que analizaremos en otros a--

partados de este capítulo tienen igual pertinencia para los estudiantes homosexuales y las lesbianas. Por ejemplo, los problemas sobre la legitimidad de los temas y de la metodología son aplicables a las personas que investigan cuestiones relativas a la sexualidad; y el acoso sexual puede surgir si el director o el estudiante investigador es homosexual o si todavía no “lo es abiertamente”.

Los efectos de estereotipar a las personas son considerables. Digamos que si bien las estadísticas muestran que la mayoría del abuso sexual de los niños es perpetrado por varones heterosexuales (con frecuencia un miembro de la familia del niño), según los informes mediáticos la culpa parecería recaer, sobre todo, en los varones homosexuales. Mitos de esa índole sólo sirven para agravar las dificultades que sufren los estudiantes no heterosexuales. Como

señala Leonard (1997), aunque es más probable que las mujeres *sientan* miedo, en la sociedad occidental son los hombres jóvenes –especialmente aquellos que pertenecen a minorías étnicas o que son homosexuales- quienes son más propensos a ser víctimas de la violencia cuando, por ejemplo, vuelven de la biblioteca apenas oscurece.

Los homosexuales de ambos sexos desean cada vez más relacionarse con amigos y colegas, pero esta honestidad da lugar a mayores oportunidades de discriminación. Los homosexuales y las lesbianas que ya no ocultan sus inclinaciones pueden descubrir que sorprenden o provocan el rechazo de los directores, y ello puede complicar sin duda alguna su relación. Por otro lado, si permanecen en silencio y posteriormente “son descubiertos”, pueden convertirse en blanco del acoso. De modo que cualquiera sea la decisión que tomen, siempre será riesgosa.

Acoso heterosexista

El heterosexismo es un conjunto de ideas y prácticas que da por sentado que la heterosexualidad es superior y, en consecuencia, la única forma de relación sexual “normal” y “natural”. El heterosexismo lucha contra los homosexuales, sean mujeres u hombres, pero a diferencia del color o del sexo, es imposible distinguir de inmediato si alguien es homosexual. El acoso provoca ansiedad, interfiere en la capacidad de trabajo de las per- -----

sonas y puede reducir severamente sus oportunidades. El acoso a las lesbianas y a los homosexuales masculinos se produce cuando la gente hace insinuaciones y comentarios que no sólo los estereotipan, sino que también implican que hay algo “anormal” en ellos. Este tipo de acoso incluye;

- El ultraje físico.
- La circulación de panfletos, revistas, insignias y otros materiales que degradan a los homosexuales de ambos sexos.

- *Graffiti* heterosexistas y pósters ofensivos en las paredes que actúan como método permanente de humillación.

La eliminación del acoso heterosexista puede lograrse en parte creando una atmósfera segura, en la que los homosexuales varones y las lesbianas sientan que pueden manifestar abiertamente su identidad. Ello sólo es posible en un entorno académico libre de acoso y de discriminación.

Entre los métodos para superar problemas de discriminación en el caso de los estudiantes homosexuales de ambos sexos, se incluyen:

- Llevar un registro de cada incidente de acoso.
- Discutir el problema con los otros; los estudiantes homosexuales descubrirán entonces que no están solos.
- Averiguar si la universidad cuenta con un funcionario responsable de brindar apoyo y de tomar medidas correctivas.
- Ponerse en contacto con el representante del sindicato de estudiantes para pedirle ayuda, en caso de ser necesario.

Los estudiantes maduros

No todos los doctorandos son jóvenes, recién graduados y solteros. Cada vez son más las personas casadas, con hijos, hipotecas y toda la parafernalia de responsabilidades inherentes al matrimonio o al hecho de vivir en pareja, que han decidió emprender un trabajo de posgrado. Hay materias en las cuales los estudiantes maduros (digamos entre los cuarenta y los cincuenta años) son la regla y no la excepción. En los estudios comerciales y de administración de empresas, en la administración y en el trabajo social, por ejemplo, es bastante-- común que los estudiantes hayan dedicado un tiempo a su profesión antes de regresar a la universidad para cursar el doctorado. Pero en ciertas disciplinas los graduados maduros son minoría.

Existen, pues, problemas concretos que es preciso enfrentar. Las mujeres, sobre todo, deben lidiar con circunstancias domésticas que les exigen mucho tiempo y dedicación. Algunas tienen que hacer verdaderos malabarismos para estudiar y a la vez cumplir con obligaciones tales como el cuidado del hogar, de los hijos, de los parientes ancianos, etc. Los estudiantes maduros tendrán,

probablemente, que combatir los prejuicios concernientes a la edad y los estereotipos negativos que los acompañan; demostrar permanentemente, y en mayor medida que sus pares más jóvenes, su capacidad intelectual. Debemos señalar que hasta el momento, y a diferencia de lo que ocurre en Estados Unidos, la discriminación por edad no es ilegal en el Reino Unido.

Los estudiantes maduros también tienen que relacionarse con compañeros pertenecientes a las nuevas generaciones y adecuarse a ellos. Este ajuste puede presentar problemas específicos debido a la creencia errónea de que este tipo de graduados tiene experiencia y, por consiguientes, son capaces de manejar bien las cosas. Es más probable que los miembros del cuerpo académico y los estudiantes más adelantados en sus estudios se comporten de una manera protectora con los estudiantes jóvenes y no con los maduros. Los presupuestos sobre su competencia pueden ser ciertos en líneas generales, pero en el mundo enrarecido de la universidad, donde el estudiante maduro es un principiante y no sabe muy bien cuáles con las reglas y cómo funciona el sistema, las viejas pautas ya no sirven. Este tipo de graduados son particularmente vulnerables en esas situaciones, pues su aprendizaje debe incluir cómo desempeñar nuevamente el papel de estudiante.

La relación con los directores también suele presentar dificultades y someter al estudiante maduro a emociones antagónicas. Tal vez se resistan a aceptar sus consejos, pues piensan que deberían saber más que sus jóvenes directores. A esto puede sumarse el desesperado intento de obtener conocimientos sin comunicar a los directores de tesis cuán ignorantes se sienten. Vale decir que un estudiante maduro tiene que hacer un gran esfuerzo para entablar con el director una relación de adulto a adulto.

Sin embargo, una firme determinación basta para superar las desventajas. Uno de nosotros (Derek S. Pugh) se siente especialmente orgulloso de haber sido el director del doctor Edward Brech quien, en el *Guinness Book of Records*, figura como el doctorado más anciano de Gran Bretaña (obtuvo el título a los 85 años). El récord mundial corresponde a un australiano que se doctoró a los 89 años.

En el resumen de actividades se dan sugerencias para resolver los problemas de los estudiantes maduros.

Los estudiantes con discapacidades

El profesor Stephen Hawking, el mundialmente famoso físico de Cambridge, es un ejemplo inspirador para la gente que sufre alguna discapacidad y que desea progresar en el mundo académico. De hecho, en muchas universidades hay discapacitados que forman parte del cuerpo académico y que pueden servir muy bien como modelos de rol. Sin embargo, no todos los entornos académicos tienen las instalaciones apropiadas para alojar a toda la gama de estudiantes con discapacidades. El graduado debe, pues, descubrir si la institución satisface sus necesidades específicas. Puede ser útil reunirse con otros discapacitados y ver si es posible organizar una acción conjunta para mejorar las instalaciones proporcionadas por la universidad.

15

El acoso a la gente que sufre alguna discapacidad

A diferencia de las otras formas que analizamos en este capítulo, es más probable que el acoso a la gente con discapacidades sea el resultado de la irreflexión y de la ignorancia y no un intento deliberado de lastimar. Esto no cambia el hecho de que el acoso a este tipo de personas provoque angustia, interfiera en su capacidad de trabajo y restrinja severamente sus oportunidades.

La verdadera definición de acoso a los discapacitados es comparable a la de acoso sexual o racial. Este tipo de acoso, al igual que los otros, toma muchas formas que van desde la violencia física hasta maneras más sutiles de hacer sentir a la gente incómoda, molesta e incluso furiosa debido al hecho de padecer una incapacidad. Incluimos en la lista de posibles conductas objetables:

- Bromas y comentarios ofensivos que degradan a la gente discapacitada.
- Un comportamiento intimidatorio, humillante y paternalista dirigido a la persona en razón de su incapacidad.
- El ultraje físico.
- La circulación de panfletos, revistas, insignias y otros materiales que degradan a la gente con una incapacidad.

- Los *graffitti*.

Entre los métodos para superar los problemas de discriminación del estudiante discapacitado se incluyen:

- Llevar un registro de cada incidente de acoso.
- Discutir el problema con otros; el estudiante descubrirá entonces que no está solo.
- Averiguar si la universidad tiene un funcionario encargado de los estudiantes discapacitados u otra autoridad responsable de brindarles apoyo y tomar medidas al respecto.
- Solicitar ayuda al representante del sindicato de estudiantes, en caso de ser necesario.

15

Resumen de actividades

El mensaje global para todos estos grupos es averiguar qué tipo de apoyo social pueden obtener para paliar sus desventajas. En los casos de acoso, el estudiante debe cerciorarse de que se le comunique al acosador que su conducta resulta lesiva para él.

Para los estudiantes con dedicación parcial:

1. Elegir un problema de investigación que se relacione con su trabajo.
2. Dedicar, sistemáticamente, períodos de tiempo específicos para el trabajo de doctorado y ceñirse a ellos.
3. Mantenerse en contacto con los directores, los pares y el departamento. Informarles sobre sus progresos, al menos telefónicamente o por correo electrónico.
4. Examinar la posibilidad de obtener ayuda económica por parte de las universidades y consejos de investigación.

Para los estudiantes extranjeros:

1. Averiguar todo lo posible sobre el nuevo país y su sistema educativo de posgrado antes de ir y durante las primeras etapas de residencia.

2. Formar parte de una red de apoyo (o bien crearla) compuesta por estudiantes extranjeros tanto recién llegados como ya afincados.
3. Admitir la conveniencia de que las mujeres ocupen posiciones de autoridad superiores a las de los hombres; por ejemplo, cuando tiene los títulos, conocimientos y experiencia necesarios.
4. Utilizar las sociedades universitarias donde se reúnen los compatriotas para minimizar el choque cultural y adaptarse a las costumbres del nuevo país.
5. Verificar si la universidad ofrece un curso de perfeccionamiento del idioma. En caso contrario, concurrir a un buen instituto para mejorar la redacción en inglés.
6. Conocer compatriotas no universitarios para compartir actividades sociales, especialmente cuando estas no se llevan a cabo en la universidad.
7. Observar primero y participar después en situaciones donde habitualmente abundan las críticas, las objeciones y los debates, a fin de familiarizarse con actividades que se realizan en un pie de igualdad, al margen del estatus de los participantes, y aceptar que estas constituyen una parte importante del proceso académico.
8. Concurrir a un curso de técnicas de autoafirmación con el objeto de sentirse lo bastante seguro como para participar en el proceso académico.

Para los estudiantes provenientes de las minorías étnicas:

1. Crear un grupo de apoyo compuesto por los pares o ingresar en uno ya establecido.
2. Usar técnicas de autoafirmación cuando no los tratan de la misma manera que a los estudiantes blancos.
3. De ser necesario, recurrir a su representante del sindicato de estudiantes o a un miembro del cuerpo académico, posiblemente de otro departamento, para comunicarle que los han tratado de modo injusto.

Para las estudiantes:

1. Unirse a un grupo de apoyo de pares (o formar uno) que incluya a otras mujeres.
2. Discutir con el director cualquier problema de discriminación sexual que surja en la relación estudiante – director.
3. Usar técnicas de autoafirmación en las reuniones tutoriales para obtener información precisa sobre cómo mejorar el trabajo o manejar las dificultades interpersonales.
4. Utilizar el sindicato de estudiantes como influencia para designar a una funcionaria y establecer procedimientos que se ocupen rápida y equitativamente de las demandas de acoso.
5. Insistir en la creación de un comité departamental para las cuestiones relativas al sexo que se expida en las demandas por acoso.
6. Tomar conciencia de la posibilidad de que las cuestiones de género afecten el resultado del trabajo en los casos donde se suscitan controversias sobre el tema, la metodología o el estilo de presentación de los resultados de investigación.
7. Buscar modelos de rol; si es necesario, conseguir una directora.
8. No involucrarse sentimentalmente con el director ni aceptar favores personales.

Para los estudiantes homosexuales de ambos sexos:

1. Unirse a un grupo de apoyo de pares o bien crear uno.
2. Utilizar el sindicato de estudiantes como influencia para establecer en el *college* procedimientos que se ocupen rápida y equitativamente de las demandas por acoso sexual.
3. Tomar conciencia de la posibilidad de que las cuestiones heterosexistas afecten el resultado del trabajo en los casos donde se suscitan controversias sobre el tema, la metodología o el estilo de presentar los resultados de la investigación. Si es necesario, conseguir el apoyo de los pares e influir en el

departamento para que este establezca un panel encargado de juzgar esas cuestiones.

4. No involucrarse sentimentalmente con su director ni aceptar favores personales.

Para los estudiantes mayores:

1. Ponerse en contacto con otros estudiantes de aproximadamente la misma edad y crear una red de apoyo.
2. Examinar, dentro del grupo, los problemas relativos a la situación; por ejemplo, compartir experiencias y analizar estrategias para combatir la discriminación por la edad; permitir que afloren el resentimiento y las resistencias; compartir esos sentimientos con el grupo como una forma de enfrentarlos y superarlos.
3. Ejercer presión a fin de designar a un asesor para los estudiantes maduros.

Para los estudiantes con discapacidades:

1. Discutir los problemas con el director y el jefe de departamento.
2. Conseguir la ayuda del funcionario de la universidad encargado de los estudiantes discapacitados cuando éstos necesiten apoyo.
3. Utilizar las uniones de estudiantes para influir sobre sus colegas para proveer todas las facilidades requeridas, incluyendo, de ser necesaria, una cita con el funcionario a cargo de la oficina de estudiantes discapacitados.

10

Los procedimientos formales

Cada universidad cuenta con una gran cantidad de procedimientos formales propios en lo que concierne a la obtención del doctorado. El estudiante tendrá que ceñirse a las reglas específicas que se aplican a su caso y para ello contará con una guía informal proporcionada regularmente por el director, la sección correspondiente de la secretaria general de la universidad, etc., que le evitará posibles obstáculos. Sin embargo, como acontece en todos los procesos que incumben al doctorado, en definitiva corresponde al estudiante la posibilidad de adecuarse al sistema.

El propósito de este capítulo es alertar al graduado respecto de algunos puntos fundamentales donde las formalidades del sistema pueden afectarlo negativamente. Lo haremos en términos generales pues, como dijimos, los detalles varían según las instituciones. Repetimos: *el aspirante tendrá que estudiar las reglas que se aplican en su caso específico.*

Inscripción

La primera pregunta es la siguiente: ¿tiene el estudiante las habilitaciones académicas requeridas para ser inscripto? La mayoría de las universidades británicas exigen que los aspirantes se hayan graduado con honores, sean de primera o de se-----

gunda clase; algunas admiten también a los graduados con honores de segunda clase inferior. Pero si estos ya obtuvieron la maestría, serán aceptados, cualquiera sea el tipo de título con que egresaron de la universidad.

Estos son los requisitos generales que se deben satisfacer para ingresar en el sistema sin dificultades. Si el graduado no los cumple no significa que no sea admitido, sino que tendrá que defender su posición con buenos argumentos y para ello necesitarán del firme respaldo de su potencial director. Por ejemplo, cuando el título no se obtuvo en Gran Bretaña, la universidad verificará que el grado obtenido en el extranjero sea el equivalente a uno británico. También se considerará el caso de quienes tienen una capacitación profesional sin título más una considerable experiencia práctica.

Así pues, cabe afirmar que el aspirante no será rechazado de inmediato aunque no cuente con las típicas habilidades formales para ser inscripto. Por eso es conveniente examinar las posibilidades de admisión con los futuros directores. En ocasiones basta con hacer un estudio de carácter complementario o con aprobar un examen de idoneidad. Recordemos que si una institución rechaza a un graduado ello no implica que todas harán lo mismo. Empero, no sería sensato insistir cuando le han negado la inscripción más de una vez. Quizás el aspirante necesite rever sus probabilidades de éxito y evaluar de un modo más realista sus aptitudes.

La segunda pregunta es la siguiente: ¿a qué título aspira el estudiante cuando se inscribe? Aunque no tenga la maestría concedida por una investigación, los recién inscriptos ingresan hoy en el sistema en calidad de estudiantes investigadores generales. La decisión de inscribirlos en el

doctorado se toma luego del primer año, cuando hay indicios de que el trabajo progresa adecuadamente. Para lograr ese ascenso es imprescindible que el director y el graduado se mantengan en estrecho contacto. En esta etapa corresponde presentar el título de la tesis y el proyecto del programa de investigación.

La tercera pregunta concierne a los límites del período entre la inscripción y la presentación de la tesis. A los estudiantes con dedicación exclusiva se les concede, formalmente, un mínimo de tiempo (dos a tres años) y un máximo (ocho a diez). Pasado ese lapso caduca la inscripción, en cuyo caso tendrán que valerse de argumentos muy sólidos y muy persuasivos para ser-----

reincorporados. El límite máximo de tiempo permite interrumpir momentáneamente la investigación y luego retomarla, una vez concedida la suspensión formal del período de estudio por parte de las autoridades universitarias.

En cuanto a los graduados con dedicación parcial, los límites de tiempo se determinan en líneas generales, según los cupos: un mínimo de cuatro a cinco años y un máximo de diez. Recordemos que al estudiante contratado por la institución como ayudante investigador se lo considerará un doctorado parcial en la obtención del título. Esto, que aparentemente carece de lógica, tiene su razón de ser: la finalidad básica del doctorado es capacitar a los profesionales, y los ayudantes investigadores adquieren en gran medida esa capacitación como parte de su trabajo.

Cuando se ha completado la inscripción, es preciso comunicarle al estudiante quién será su director (o directores); el tema o campo de estudio por el cual se lo aceptó; el tiempo mínimo de estudio requerido antes de presentar la tesis.

La inscripción dependerá, posteriormente, de los progresos realizados cada año. A tal efecto, el director deberá presentar un informe, y el estudiante, asegurarse de que este lo envíe a tiempo.

Subsidios y apoyo para la investigación.

Puede que el estudiante reúna las condiciones para obtener un subsidio del gobierno. La posibilidad de acceder a una subvención está sujeta a variaciones, y los reglamentos respecto de los requisitos que debe cumplir el candidato abundan en detalle. Sea como fuere, si el estudiante es británico o residió en el país tres años o más, vale la pena explorar estas posibilidades y discutir las con el futuro director desde un principio.

Los subsidios se conceden por un periodo determinado (dos o tres años). Pero recuérdese, de modo que conviene hablar del tema con el director y contar con un fuerte aval, además de presentar la solicitud en término. El dinero aportado por los subsidios de investigación es escaso, de manera que el graduado tendrá que buscar un empleo suplementario, de ser posible algún trabajo profesional que contribuya a su desarrollo académico. Es me-----

jor conseguir una tutoría que pasarse horas detrás de un mostrador.

Dado que las instituciones académicas ya no actúan *in loco parentis*, pueden hacerlo como cuasi empleadores cuando el graduado recibe una subvención que ellas administran. Algunas, como cualquier patrón generoso ofrecen prestamos modestos a corto plazo, pagaderos en cuotas, para cubrir algún problema económico urgente.

El graduado averiguará los recursos universitarios a los que tiene derecho según los estatutos, y se asegurará de contar con ellos a través del director si fuera necesario. Dichos recursos de investigación pueden incluir un escritorio, un espacio para el laboratorio, el equipo y los elementos de consumo (por ejemplo, sustancias químicas). También debe percatarse de que a menudo hay oportunidades discrecionales disponibles: pedir apoyo a los técnicos de la facultad y al personal de computación y tal vez solicitar dinero para viáticos, sea para concurrir a una conferencia o visitar otras universidades.

Promover el estatus del estudiante a doctorando

Habitualmente los estudiantes investigadores son inscriptos, en primera instancia, para hacer maestría. Necesitan la recomendación de los directores para acceder a la categoría de doctorandos y los procedimientos a los que deben someterse varían considerablemente: desde una simple conversación general hasta una revisión extremadamente formal acompañada de informes

escritos. Así pues, el graduado averiguará todo lo que se requiere en su caso y se preparará en consecuencia.

El sistema de examen

El examen significa la culminación del proceso, pues se lleva a cabo al final de un largo periodo de arduo trabajo. Cada universidad tiene sus propias reglas y el estudiante debe conocer a fondo las que se aplican a su caso. Dichas reglas responden, no obstante, a un modelo general cuyas principales características comentaremos aquí.

15

Notificar la fecha de presentación de la tesis

El estudiante da comienzo al proceso comunicado, al menos con tres meses de antelación, que someterá su tesis al juicio de los examinadores. Ante todo, debe percatarse de que es *él* quien toma la decisión de ser examinado, aunque discuta exhaustivamente el tema con su director. Formalmente, puede presentar la tesis pese a la opinión en contrario del director lo cual implica un riesgo pero subraya el hecho de que la decisión corresponde, en última instancia, al graduado. En esta etapa normalmente se abonan los derechos de examen.

La cita con los examinadores

Una vez que el estudiante comunicó su intención de presentar la tesis, se ponen en movimiento los procedimientos formales para llevar a cabo la cita con los examinadores. Estos representan el grupo de pares académicos al cual desea acceder el doctorado. Según la regla general, el examinador interno debe ser un académico del departamento, pero no el director. El examinador externo proviene lógicamente, de otra universidad.

La responsabilidad de sugerir los nombres de los examinadores ante el consejo universitario incumbe al director y al jefe de departamento. También correspondería consultar la opinión de los estudiantes y de hecho muchos directores lo hacen.

Es importante saber quiénes serán los examinadores antes de concluir la redacción de la tesis. Es posible esperar que sean los mismos académicos cuya obra mencionó el estudiante. Una regla práctica es dar preferencia a los académicos británicos más citados en la biografía de la tesis. De no ser así, el doctorando no tendrá más remedio que estudiar los trabajos de quienes serán convocados y ver en qué parte corresponde mencionarlos. Los examinadores no son sino seres humanos y esperan, desde luego, que sus trabajos se analicen y citen correctamente. Por último, no olvidemos que el graduado está en vías de convertirse en un examinador.

La presentación de la tesis

Someter una tesis al juicio de los examinadores implica atenerse a un sinnúmero de reglamentos y de normas que va-----

rían según las instituciones. Hay reglas acerca de la longitud de la tesis, del idioma en que debe ser escrita (inglés, a menos que se otorgue un permiso especial para usar otra lengua), del estilo, del tamaño de las páginas y los márgenes, del tipo y color de la encuadernación, del número de copias a presentar, del papel en que deben imprimirse (o sea un material apto para ser guardado y preservado en bibliotecas), etc. El estudiante debe asegurarse de cuáles son las normas aplicables en cada caso.

En todas las instituciones se le exige al aspirante la presentación de un breve extracto de 300 a 500 palabras sobre el trabajo y sus hallazgos al fin de que los examinadores y, posteriormente, los lectores tengan una idea global de la tesis. Para que el resumen resulte persuasivo e impresione favorablemente al lector es necesario dedicarle un cierto tiempo. Esta habilidad se adquiere redactando artículos para publicaciones científicas y textos para conferencias.

Como dijimos en reiteradas ocasiones, el propósito del doctorado es convertir al estudiante en un investigador profesional en su campo. El examen de la tesis es sin duda el principal instrumento para probar la competencia del doctorado, pero no es el único. También habrá que someter a juicio de los examinadores, como material de apoyo, cualquier trabajo académico ya publicado que respondía a los criterios de la investigación profesional, o los escritos confeccionados en colaboración siempre que se especifique cuál es exactamente la contribución del aspirante. Empero, no se tendrán en cuenta los escritos pertenecientes a otro campo de estudio (el graduado puede ser un

buen filatelista, pero los trabajos que realizó en esa esfera no lo ayudarán, ciertamente, a obtener el doctorado en física), ni tampoco los presentados en otra institución para obtener título (será preciso que el doctorado haga una declaración jurada al respecto).

El examen oral (la “defensa de la tesis”)

El examen oral se toma normalmente en privado; vale decir que en él solo participan el estudiante investigador y los examinadores. Algunas universidades aceptan la presencia de otras personas, aunque por cierto estas no pueden tomar parte. (Si la universidad lo permite, buscar un acompañante de antemano suele ser una excelente idea.) A veces los directores pueden presenciar el examen pero absteniéndose de intervenir.

La tarea de los examinadores consiste en establecer, sobre la base del trabajo de tesis y del examen oral, que el doctorando es un investigador profesional capaz de contribuir al desarrollo de su campo de estudio y que, por lo tanto, merece ser escuchado. Discutirán con él, le pedirán la justificación de la tesis y analizarán minuciosamente los adelantos e innovaciones que se desprenden del trabajo.

El examen oral suele ser bastante arduo porque exige que las cosas se hagan bien (para eso, justamente, se obtiene el doctorado). La defensa de la tesis requiere de práctica; por ello es importante tener cierta experiencia en presentar trabajos ante un público de profesionales. Ese público puede no ser numeroso; lo ideal es un par de académicos de la facultad expertos en exámenes orales, pero que no sean los examinadores del estudiante investigador. Asimismo, los compañeros que ayudaron al doctorado y recibieron ayuda de él pueden ser excelentes examinadores en un simulacro de examen.

Así como se necesita práctica en la redacción para presentar una tesis bien escrita al término de los estudios doctorales, también se necesita práctica para debatir públicamente y defender la tesis. Esa habilidad es primordial porque a menudo los examinadores juzgan “endeble” una parte del argumento, pero consideran que el estudiante la justificó aceptablemente en el examen oral, de suerte se aprueban el trabajo sin exigir posteriores enmiendas.

Prepararse para el examen oral

Es preciso prepararse para el examen oral de un modo sistemático. Phillips (1993) descubrió que son pocos los que cuentan con una verdadera preparación en ese sentido, aunque los beneficios sean obvios. Aconsejamos comenzar por leer la sección sobre el examen oral en “Cómo tomar examen” (véase página 216). Allí se suministra información sobre la forma en que se desenvolverá la reunión.

Hay un método de probada eficacia para revisar la tesis y prepararse, simultáneamente, para el examen oral.

Primero, tómese dos o, a lo sumo, tres hojas pautadas de papel A4 (de ser posible, manejarse con dos). Trácese una línea vertical en el centro de la hoja. De ese modo se obtienen dos columnas de 35 líneas, o de 70, contando renglones e interlineados.

Estos últimos representan una página de la tesis y deben numerarse. En la mitad izquierda de la primera hoja tendremos entonces 35 líneas numeradas del 1 al 35; en la parte derecha, 35 líneas numeradas del 36 al 70.

Luego el estudiante dedicará un tiempo (aproximadamente dos semanas) a escribir, en cada interlineado, la idea principal contenida en la página correspondiente de su tesis. Veamos ahora, a manera de ejemplo, una página donde se escribe técnicamente la metodología empleada en la tesis doctoral de uno de nosotros (Philips, 1983):

Obsérvese (figura 2) que el reordenamiento de la cuadrícula se presentó bajo la forma de dos diagramas arbóreos donde se muestran los patrones de respuestas. Los diagramas ofrecen una representación visual de los elementos y constructos que se agrupan juntos.

En la cuadrícula previa, el constructo 1 se invirtió de modo que lo que era originalmente el punto 5 de la escala pasa a ser el punto 1, el punto 4 se convierte en el 2, etc., y lo mismo vale para el constructo 3. Los dos constructos de Ewan: “Escapar” / “Hacer el trabajo” y “Aburrido/Interesante para mí”, ilustran este aspecto. Cuando uno de los dos se invierte, es obvio que “Aburrido” y “Hacer el trabajo” se usan de una manera similar.

A causa de esta reversibilidad, tanto la falta absoluta de correspondencia como la perfecta correspondencia entre dos constructos es igualmente significativa. Si los polos

de alguno de los constructos se invierte, la correspondencia negativa entre ambos se vuelve positiva. Dentro de este contexto, el término “correspondencia” se aplica a los elementos o constructos que están muy vinculados entre si, y “falta de correspondencia”, a los constructos negativamente interrelacionados. Los elementos o constructos que no guardan ninguna similitud son aquellos cuyas evaluaciones no configuran un patrón específico.

NUCLEO

También se empleó la técnica de la cuadrícula para determinar los cambios experimentados por los estudiantes durante los tres años del curso. Para ello se analizaron las cuadrículas consecutivas de un mismo individuo utilizando el Programa Básico (Shaw. 1979). En este programa se analizan dos cuadrículas, comparando cada elemento y cada constructo consigo mismo y marcando los que han cambiado al máximo por la forma en que el graduado los está usando.

Esto se redujo a lo siguiente:

p.86 constructo invertido; correspondencia y falta de correspondencia; introducción del NUCLEO.

Las páginas anteriores y posteriores a la 86 se codificaron tal como se muestra a continuación, de modo que en la sección global se leen los interlineados de la siguiente manera:

Capítulo 4 METODO – páginas 82-89 subsección Análisis de las cuadrículas

p. 82 Análisis: remite al apéndice págs.. 289-91; la misma interpretación

p. 83 Razones para el Núcleo y el Foco

p. 84 Foco ---- diagrama de cuadrícula (85)

p. 85 Diagrama

p.86 Constructo invertido, correspondencia y falta de correspondencia; introducción del Núcleo.

p. 87 Explicación del Núcleo; diagrama y ejemplos

p. 88 Diferencias de puntajes; reducir un 40%; conjuntos y elementos aislados.

p. 89 Cálculos; nuevo informe a partir de las cuadrículas reordenadas.

Al final del ejercicio el estudiante habrá alcanzado dos importantes objetivos. Primero, revisar en detalle toda la tesis y, segundo, localizar de inmediato cualquier argumento, explicación o referencia bibliográfica que se desee utilizar durante el examen. El doctorando no sólo podrá orientarse fácilmente en la tesis sino incluso indicar a los examinadores el número de la página, mientras estos todavía están hojeando el documento y tratando de encontrar algo que es pertinente para la discusión en curso y que recuerdan haber leído pero no saben exactamente donde.

Además de estas indudables ventajas, el graduado estará en condiciones de hacer una revisión de “último momento” a partir de esas hojas y no de la tesis misma. Ello significa que le sobrará tiempo para pasear, reunirse con familiares y amigos e incluso hacer algún trabajo. Las tan preciadas hojas descansarán en el portafolio o en el bolsillo del estudiante, listas para ser leídas cuando este lo juzgue conveniente o necesario. Por último, el mero proceso de haber confeccionado el resumen y de-----

conocer las hojas al dedillo le darán lo que habitualmente le falta: confianza en sí mismo para enfrentar con éxito los examinadores durante la defensa de la tesis.

Los resultados del examen

Las personas que no ha reflexionado lo suficiente sobre la índole del examen oral creen que el aspirante obtendrá el doctorado de inmediato cubriéndose de gloria o que fracasará, cayendo para siempre en desgracia. Pero lo que en rigor sucede no es ni lo uno ni lo otro. Pues ambas circunstancias no son sino dos extremos de un *continuum* de posibles resultados que pasamos a considerar:

- El doctorado se obtiene inmediatamente después del examen oral. Este es, desde luego, el mejor resultado y a él deben aspirar los estudiantes.
- El título será concedido de inmediato, pero la tesis deberá sufrir ciertas correcciones y enmiendas menores que habitualmente se hacen dentro del mes. En efecto, los examinadores le comunican al aspirante: “Si hace rápidamente esos cambios, consideraremos que la tesis revisada se aprobó

en la primera presentación y le daremos el título”. En estos casos las modificaciones son de menor cuantía; un calculo incorrecto que no afecta los resultados. Un error en las referencias bibliográficas, un diagrama explicativo inadecuado, etc. Una vez enmendado el trabajo de acuerdo con el criterio del examinador interno, se obtiene el título de doctor.

- Los examinadores dicen “Si, pero...”. Piensan que tanto la tesis como su defensa están encaminadas, pero que no son lo suficientemente sólidas y, por lo tanto, le pedirán al estudiante que vuelva a presentar la tesis. Le señalarán cuáles son los puntos débiles y le concederán un periodo de aproximadamente dos años para terminar el trabajo y presentarlo nuevamente (pagando por cierto, los derechos de examen). Si el desempeño del doctorado en el examen oral fue brillante, es posible que no le tomen otro examen cuando entregue la tesis por segunda vez.

Dada la insistencia de los consejos de investigación en presentar la tesis lo antes posible, este último resultado es cada -----

vez más frecuente. Por cierto, resulta desalentador, pero es muy común y de ninguna manera se lo debe considerar catastrófico. Los doctorandos necesitan en general un par de semanas para recuperarse del disgusto. La mejor estrategia, sin embargo, es recomenzar el trabajo lo antes posible. Se supone que un estudiante en esas condiciones habrá aprendido mucho del examen. Además, los examinadores especifican en detalle cuáles son los puntos flojos y cómo corresponde modificarlos. Una vez superada la frustración, que será considerable. El graduado tendrá una visión más clara de qué debe cambiar y porqué. No es conveniente sumirse demasiado tiempo en desesperación, pues los bloqueos emocionales lo llevarán a desperdiciar los dos años concedidos. Una buena táctica tanto desde el punto de vista académico como desde el punto de vista psicológico es publicar, en el ínterin, un artículo extraído de la investigación en alguna revista científica de renombre.

Una vez obtenido el doctorado, el hecho de haber vuelto a presentar la tesis ya no tiene importancia (nadie lo sabrá). Lo importante son los ensayos que se publicaron a partir del trabajo de investigación. Los estudiantes se sorprenderán si supieran la cantidad de académicos famosos que debieron presentar nuevamente su tesis.

- Los examinadores dicen que el estudiante escribió bien la tesis pero no supo defenderla. Aunque este resultado es insólito, subraya el hecho de que el título de doctor recompensa, ante todo, la idoneidad profesional. En una palabra, es el aspirante quien aprueba el examen, no la tesis. En tales casos se le pide al doctorando que se presente a otro examen oral al cabo de un cierto periodo (de seis meses a un año), durante el cual deberá leer mucho más sobre su campo de estudio y comprender mejor las implicaciones del trabajo de investigación.

Asimismo, los investigadores pueden opinar que el tema de investigación es demasiado limitado y, por lo tanto, la tesis no basta por sí sola para evaluar la competencia profesional del estudiante. En ese caso, y luego de someterlo a un examen oral o escrito sobre la disciplina en cuestión (con el debido preaviso), tal vez decidan que la tesis es correcta. Sea como fuere, le exigirán que se presente nuevamente a examen pasado cierto tiempo.

- Según los examinadores, la tesis del aspirante no cumple las pautas requeridas para el doctorado y tampoco imaginan qué tipo de correcciones harían falta para alcanzar ese nivel. No obstante, el trabajo satisface las condiciones mínimas para obtener la maestría, de modo que pueden concederle ese título.

Esto significa un gran golpe para el estudiante. No sólo porque no se doctoró, sino, sobre todo, porque es hartó improbable que se sepa cómo enmendar el trabajo, puesto que ni siquiera los examinadores lo saben. Este resultado se debe a un fallo del estudiante –y, a menudo, del director – quien no ha comprendido ni la índole del doctorado ni la manera de descubrir y satisfacer sus requisitos. El presente volumen gira en torno de dos cuestiones fundamentales: comprender los riesgos implícitos en la obtención del doctorado y adquirir las habilidades necesarias para lograrlo, a fin de no terminar en una situación de esta índole. Conforme a nuestra experiencia, la mayoría de los estudiantes capaces de conseguir la maestría como “premio consuelo” también son capaces de doctorarse, si las circunstancias son propicias.

- Los examinadores pueden alegar que el aspirante no los satisfizo y que, según los criterios aplicados en esos casos, no se le permitirá una nueva presentación.

Una catástrofe semejante solamente puede ocurrir cuando el director no tiene la menor idea de lo que se requiere para doctorarse ni de cuanto significa la investigación. Una cosa así jamás debería suceder, pero de hecho sucede. Ello no ocurriría. Sin embargo, si el proceso de supervisión y el sistema para obtener el doctorado mediante una investigación coincidieran con algunos de los criterios analizados en este libro. Cuando el estudiante no tiene la habilidad de llevar a cabo una investigación, se le debe aconsejar al respecto e incluso recomendarle que abandone el sistema mucho antes de llegar a la etapa correspondiente del examen. En ese caso, se evita el desastre que implica un fracaso imprevisto y se le da al graduado la oportunidad de buscar en otra parte y de aprender de quienes realmente conocen las exigencias del proceso.

Procedimientos de apelación

La mayoría de las universidades cuentan con procedimientos académicos de apelación. El Comité Nacional de Posgraduados propuso directrices en ese sentido, pero los detalles varían y el estudiante debe averiguar, en caso de ser necesario, cuáles corresponden a su propia institución. Normalmente, se permite apelar las decisiones injustificadas que perjudican al doctorando. Por ejemplo, este puede perder la inscripción en ciertas circunstancias si el comité de investigación estima que su trabajo no progresa satisfactoriamente o no progresa en absoluto. Es posible apelar el veredicto siempre y cuando se tengan pruebas sólidas en contrario, evaluadas por un subcomité compuesto por miembros independientes. En estos casos la nota de apercibimiento es siempre la misma: de no haber perdido el contacto con el director, eso no hubiera ocurrido. Por tanto, el estudiante tendrá inevitablemente que subsanar esa incomunicación o buscarse otro director.

En la mayoría de las universidades se pueden apelar los resultados del examen, sobre todo si es para obtener la maestría o para evaluar la segunda presentación de la tesis doctoral. Se trata de una opción que no debe tomarse a la ligera. El estudiante demostrará, en primera término, que su apelación no es “vejatoria”; vale decir que tiene argumentos *prima facie* para defender su caso. El argumento más común de todos es que los examinadores no eran

verdaderos expertos en el campo de estudio y, en consecuencia, usaron criterios inadecuados para calificar el trabajo. Evidentemente, ello no ocurre así como así: los químicos jamás examinan a los doctorados en psicología, pero un historiador social, digamos, bien puede pensar que su tesis fue juzgada con parcialidad porque los examinadores la consideraron desde un punto de vista sociológico cuando en realidad se trataba de una contribución histórica.

Una apelación de esa índole merece tomarse en cuenta. Y el resultado de todo ello será designación de nuevos examinadores para evaluar la tesis. El problema radica en que cuanto mayor es el número de examinadores, tanto menor la probabilidad de un veredicto favorable.

Una segunda causa podría residir en que la dirección resultó completamente inadecuada y, por tanto, el estudiante debe producir pruebas detalladas que la sustenten. Entre esos deta- -----

lles cabe incluir testimonios del mal entrenamiento proporcionado por el departamento; de la falta de idoneidad académica de quien fue designado director; de la falta de un contacto periódico con un director de tesis eficiente, sea porque éste dio prioridad a otras actividades o porque el tema no le interesaba. También son causales de apelación las circunstancias personales específicas del educando durante el periodo de inscripción (enfermedad, divorcio, etc.). Luego de la visita de las pruebas y considerando las circunstancias, el comité de apelaciones puede decidir que es justo concederle al estudiante una buena supervisión, así como la oportunidad de mejorar la tesis y de presentarla nuevamente a su debido tiempo. Es importante comprender que al comité de apelaciones le resultará imposible decidir, sobre esta base de procedimientos, que la tesis es aceptable para obtener el título de doctor (esta es una decisión académica que compete a la mesa examinadora). Su decisión se limitará a conceder la oportunidad de rehacer el trabajo y de volver a presentarlo.

El litigio

En los últimos años hubo casos en que los estudiantes iniciaron acciones legales contra la universidad. El litigio se basaba en lo siguiente: aunque la

universidad había cobrado los aranceles del estudiante, no había cumplido con su parte del contrato al proporcionarle solamente un servicio educacional ineficaz. Ello es motivo para que los estudiantes reciban un reintegro de sus aranceles y gastos en los cursos universitarios y en los cursos para no graduados y en los de prácticas didácticas en la licenciatura. Un doctorando elevó sus quejas a la universidad por el apoyo insuficiente (tanto en calidad como en cantidad) que recibió de su director de tesis. La universidad aceptó el reclamo y le ofreció más tiempo y dinero para terminar el grado. No obstante, el doctorando prefirió iniciar una demanda apelando al Visitador universitario. Este cargo corresponde normalmente al lord canciller que actúa en nombre de la Reina y es la máxima autoridad legal universitaria con poder para rever los procedimientos. Pero no se le concedió otra compensación. Repetimos: es preciso subrayar que lo que está legalmente en litigio es el monto de la compensación por los daños (si los hubie- -----

re), pero no la decisión académica de conceder o no un doctorado. Esta no puede tomarse conforme a fundamentos legales.

Resumen de actividades

1. El graduado debe estudiar cuidadosamente los reglamentos del sistema formal que se aplican en su caso. Debería saber, sin embargo, que en ciertas circunstancias se hacen excepciones y que a menudo vale la pena explorar esta posibilidad.
2. Las reglas incumben a los subsidios, a la inscripción inicial, al grado de progreso que se juzga satisfactorio, a la inscripción para el doctorado, a la presentación de la tesis, a la cita con los examinadores, al examen oral y en algunos casos, a los procesos de apelación. El graduado debe cerciorarse de cumplir con los requisitos estipulados para cada uno de esos ítems.

3. Preparase para el examen oral haciendo un resumen de la tesis.

En este capítulo, dirigido principalmente a los directores, se examinan una serie de estrategias para perfeccionar su tarea, lo que sin duda les permitirá identificar aspectos de la supervisión que quizá no consideraron previamente. También proporciona al estudiante una idea de las labores que incumben a su compañero de empresa, contribuyendo así a mejorar la calidad de la relación por ambas partes.

Para que los directores cumplan mejor su papel, es preciso que comprendan cuales son las expectativas de los estudiantes a su respecto. Una vez obtenida esa “información interna”, podrán desarrollar más cabalmente las habilidades requeridas para enseñar el arte de la investigación, ceñirse a un “contrato” fructífero y estimular el progreso en cuanto al papel académico que desempeña el estudiante. Asimismo, y en caso de ser necesario, modificarán las expectativas a fin de adecuarlas a la situación específica del graduado.

Qué esperan los estudiantes de los directores

Al margen de la disciplina a la que se dedican, los estudiantes suelen albergar las siguientes expectativas, tal como lo demuestra el estudio de Philips (1980), al que nos referimos en el capítulo 8.

Los estudiantes esperan ser dirigidos

Aunque parezca una perogrullada, es sorprendente comprobar hasta qué punto los estudiantes piensan que no se los supervisa. Los académicos, presionados por la exigencia de investigar y publicar así como asesorar y dedicarse a tareas administrativas, tal vez sientan que los estudiantes de posgrado les exigen demasiado en lo que al tiempo se refiere. Incluso pueden llegar a considerarlos “un mal necesario”. Esto difiere mucho de la concepción, un tanto idealista, del director y el estudiante comprometidos en una “reunión de mentes” de alto nivel de la que ambos disfrutan y obtienen beneficios.

Julia, por ejemplo, a quien entrevistamos un año después de doctorarse en educación, aun se indignaba por la escasa ayuda que recibió de su director, el doctor Johnson. Este dispuso que no se verían regularmente y, en efecto, no se reunieron por un periodo de más de seis meses. Aunque el doctor Johnson comentaba en detalle sus trabajos, jamás analizó con ella la forma general del estudio, lo que dio como resultado una tesis demasiado extensa y poco

consistente. En su investigación – cuyo tema era la actitud de las madres hacia la lactancia – trató de reunir el estudio antropológico e histórico del tema basado en la bibliografía con una detallada encuesta sobre las actitudes maternas realizada en dos áreas del Servicio Médico Nacional.

Sus posibilidades tenían por cierto un límite, pero Julia pensó que había intentado abarcar razonablemente todo el tema. Sin embargo, los examinadores opinaron lo contrario: había incluido demasiadas cosas y ninguno de los elementos de la tesis era correcto, lo cual le produjo una verdadera conmoción. Cuando volvió a presentarla, le dijeron que debía omitir la parte histórica y antropológica y hacer el trabajo de encuesta de un modo que se ajustará a los criterios exigidos.

El doctor Johnson jamás le había sugerido tal cosa con anterioridad, pero *después* del examen oral se mostró inflexible: era justamente eso lo que hubiera correspondido hacer. Según Julia, nunca le prestó demasiada atención a la tesis y por tanto su supervisión dejó mucho que desear. Según el doctor Johnson, si Julia hubiera sido lo bastante buena, *hubiese podido* abarcar ambos aspectos del tema. Su supervisión estaba, a todas luces encaminada a ese fin, hasta que en el examen se puso de manifiesto que la tesis exigía un enfoque distinto.

Se trata, ciertamente, de un caso extremo, pero esos fallos en la comunicación son habituales entre directores y estudiantes. El doctor Johnson debió asumir la responsabilidad de reunirse regularmente con Julia y dedicar esas reuniones al análisis detallado de todo el proyecto para verificar si ella podía abarcar el trabajo tal como lo habían planeado y, lo que es más importante, haber supervisado sus escritos leyendo los primeros borradores de la tesis. Si lo hubiera hecho de un modo sistemático, no le habría permitido a Julia redactar una versión final donde, al parecer, no se integraban todas las áreas del trabajo emprendido. Por último, debió comunicarle que los examinadores probablemente no aprobarían la tesis si la presentaba de esa forma.

Pero la sensación de no ser dirigidos como corresponde proviene de un hecho más sutil: los estudiantes y los directores no definen el concepto de “supervisión” de la misma manera. Por ejemplo, Freddy y el profesor Forsdike (química industrial) no coincidían en cuando al tiempo dedicado a dirigir la investigación. Según Freddy: “El me supervisa excesivamente; viene al

laboratorio dos veces por día para ver qué resultados obtuve”; según el doctor Forsdike: “No nos reunimos con la suficiente asiduidad; solo lo hacemos una vez al mes, poco más o menos”.

Freddy daba por sentado que cada encuentro con el profesor en el laboratorio equivalía a una reunión tutorial: para Forsdike, solamente la entrevista formal incumbía a la supervisión. El profesor dijo incluso que Freddy estaba lleno de ideas y que las reuniones eran entretenidas y mutuamente enriquecedoras; vale decir que no pensaba meramente en función de “no perder de vista los resultados”, tal como Freddy interpretaba el papel desempeñado por su director de tesis.

Freddy continuó sintiéndose oprimido durante los tres años del doctorado: “Para mi director no soy sino otro parte de manos; haga lo que haga, siempre hay nuevas tareas que emprender. Todavía lo veo dos veces por día, pegado a mis talones y tratando de inducirme a realizar más trabajos prácticos... pero no lo haré”. El profesor Forsdike supuso en cambio que Freddy necesitaba su apoyo, porque parecía dispuesto a aceptarlo. De haber hablado acerca de la situación, hubieran resuelto las cosas en las etapas iniciales en lugar de seguir en esas circunstancias prácticamente hasta el final de los tres años. Existen, en efec- -----

to, dos tipos diferentes de reuniones tutoriales. Uno de ellos es informal, se lleva a cabo con frecuencia y forma parte de la relación, entablada de una forma permanente. El otro tipo requiere menos asiduidad, es más formal y exige un trabajo preparatorio por ambas partes. El propósito de cada una de estas reuniones debe ser explicitado.

Los estudiantes esperan que los directores lean sus trabajos de antemano

Desde el punto de vista de los estudiantes, pareciera que los directores sólo leen una pequeña parte del trabajo, lo hacen a último momento y lo analizan lo más rápidamente posible. A menudo la única experiencia previa en cuanto a recibir realimentación se relaciona con los ensayos presentados durante la carrera universitaria de grado, de suerte que esperan que el trabajo les sea devuelto con comentarios escritos más una evaluación global. Piensan que las reuniones tutoriales consisten en discutir en detalle todas las sugerencias del director. Pero esta no es necesariamente la mejor manera de

comenzar un trabajo, se trate de un informe sobre el progreso alcanzado, de la descripción de un experimento reciente u otra tarea de investigación, o del borrador de una parte de la tesis.

La mayoría de los directores prefieren centrarse en aspectos específicos del trabajo y discutirlos en detalle para evitar que los estudiantes se aparten demasiado de una determinada línea de investigación. Piensan que al ignorar las cuestiones conexas pero no pertinentes planteadas por los graduados, están demostrando su interés por aquellas áreas que sí merecen desarrollarse. Al mismo tiempo, confían en que la estrategia atemperará el entusiasmo de quienes tienden a irse por las ramas explorando todo tipo de ideas interesantes, pero en definitiva, superfluas para el progreso de la investigación o de la tesis.

Sin embargo, este método para abordar los trabajos escritos suele producir malentendidos, resentimientos e incluso la ruptura de la comunicación entre estudiantes y directores. Veamos ahora la experiencia de Adam y el doctor Andrews (arquitectura):

[Adam:] después de siete semanas de redacción, sólo se refirió a un aspecto muy menor de mi trabajo. Supongo que mi di- -----

rector no me servirá de mucho. No lee lo que escribo; por tanto, no me queda otro remedio que arreglármelas sin él.

[Profesor Andrews] Cuando elijo solamente un aspecto de su escrito y le sugiero que lo desarrolle, advierto que su trabajo progresa y se desenvuelve muy satisfactoriamente.

Empero, Adam no sabía si estaba bien encaminado y tampoco tenía en claro lo que supuestamente le correspondía hacer. Es aquí donde se impone una comunicación franca y explícita entre las partes. Comentar el trabajo de un estudiante de posgrado significa hablar sobre él. El texto debe constituir la base del análisis. Su función consiste en ampliar el pensamiento del estudiante con respecto a su proyecto mediante el intercambio de ideas con el director. El escrito puede dejarse de lado y utilizarse más tarde como *aide-mémoire* para la tesis o aun incluir algunas partes tal como están. Pero de *ningún modo* constituye un trabajo concluido donde cada palabra merece una atención

cuidadosa. La tarea del director consiste en explicar a sus estudiantes cómo utilizarán el trabajo escrito para impulsar la investigación.

Los estudiantes esperan que los directores estén disponibles cuando los necesitan.

Es cierto que casi todos los directores creen estar siempre dispuestos a ver a sus estudiantes cuando estos los necesitan, pero en rigor de verdad no están disponibles como suponen. Tomar un café, almorzar con el estudiante o incluso invitarlo a beber una copa es buena costumbre que facilita la comunicación.

El principal motivo de la falta de disponibilidad entre los directores cuyas secretarías tienen su oficina pegada a las suyas es la lealtad con que esas personas los protegen del mundo exterior (especialmente de los graduados). Y aunque la secretaria tenga orden de concertar una cita cuando los estudiantes así lo requieren, son estos mismos quienes hallan difícil utilizar esa vía para preguntarle al director de tesis algo que quizá considere trivial. El resultado de todo ello se traduce en largos períodos de inactividad y de creciente depresión por parte del estudiante, temeroso de incomodar al atareado e importante académico. Por otra parte, esta situación produce en los directo- -----

res un sentimiento de frustración, agravado por la duda respecto de las motivaciones del graduado.

Pero no todos tienen secretarías que montan guardia en una oficina adyacente y llevan el registro de las entrevistas. Aun así, los estudiantes investigadores encuentran hartó problemático solicitar una reunión complementaria, sobre todo si ello significa golpear a una puerta cerrada.

Sheila descubrió que cuando se cruzaba con su director en los pasillos o en la ciudad universitaria se sentía incapaz de ir más allá de una conversación meramente superficial y, por supuesto, muy breve. No le parecía correcto solicitar una entrevista en esas circunstancias, pues quizás el director tuviera prisa por concurrir a una reunión o dictar una clase expositiva. Hubo casos en que estudiantes y directores se encontraron en el ascensor y los primeros no pudieron comunicarles su problema o su necesidad de una entrevista. Los directores deberían comprender estas dificultades y asegurar que las reuniones se realizaran regularmente.

Cuando los directores de tesis aclaran que no les gustan las reuniones imprevistas debido a la carga impuesta por sus otros compromisos, a muchos graduados les resulta imposible reunir el coraje necesario para solicitar una sesión de trabajo complementaria. Ello significa que un estudiante “empantanado” debe perder un tiempo considerable aguardando a que el director le conceda una entrevista de carácter tutorial.

Los estudiantes esperan que los directores sean amistosos, francos y les brinden apoyo.

En el capítulo 2 nos referimos a las dificultades experimentadas incluso por los estudiantes maduros en el trato social e informal con los directores. También señalamos el desconocimiento de estas dificultades por parte de los directores de tesis. En este capítulo nos centraremos en los aspectos más formales de la relación.

Los directores piensan a menudo que si tutean a sus estudiantes y entablan con ellos una relación fluida y tolerante, estos los consideraran personas abiertas, espontaneas y amistosas. Sin embargo, las mismas tensiones suelen estar presentes y, como ya vimos, no siempre es lo que sucede. Charles (astronomía) dijo: -----

Es muy difícil obtener información del doctor Chadwick, por tanto no estoy muy seguro de que la reunión de hoy signifique un avance considerable para mi investigación. Nuestras reuniones son bastante silenciosas. Yo espero que él me sugiera algo que me impulse, pero recibo muy poca realimentación de su parte, salvo algunos consejos de vez en cuando. En una palabra, no me proporciona ayuda ni información ni aliento suficientes. Sé que es mi director y no lo subestimo en absoluto, pero por el momento prefiero evitarlo.

Aquí Charles está expresando una insatisfacción con las reuniones tutoriales que lo lleva a evitar todo contacto con el director; un hecho que le complicaba la vida, pues su cuarto y el del doctor Chadwick daban al mismo pasillo.

Este, por su parte, creía que las cosas marchaban de un modo razonablemente satisfactorio:

Nuestra relación es amistosa, aunque sólo nos vemos en las entrevistas formales y nunca en otras circunstancias. No nos reunimos regularmente pero lo hacemos con bastante frecuencia, digamos cada dos o tres semanas y habitualmente a pedido suyo.

Las sesiones tutoriales duran por lo general media hora, pero en ocasiones quince minutos son suficientes. La mayor parte del tiempo consideramos los detalles del programa de computación en el que está trabajando, de modo que debe explicar la naturaleza del problema y entonces lo discutimos. Estos programas serán muy utilizados y, por lo tanto, tienen que ser sumamente eficaces.

Evidentemente el doctor Chadwick se halla disponible toda vez que Charles le pide una reunión, y considera una prueba de su éxito como director de tesis el hecho de que este quiera verlo. Pero desafortunadamente desconoce por completo la incapacidad de Charles para hablar de las dificultades relativas a su investigación. Un director eficiente no debe limitarse a las cuestiones meramente académicas, sino proporcionar al estudiante la oportunidad de discutir en forma sistemática la índole de la relación entablada entre ellos.

Los estudiantes esperan de los directores una crítica constructiva

Esta es un área especialmente delicada. Incumbe al director criticar y dar realimentación, pero es necesario tomar en -----

cuenta la manera de proporcionar esa información, pues ello reviste capital importancia. Si la crítica es demasiado severa, o así la percibe el estudiante, puede ocasionar un daño involuntario. También es preciso recordar que el elogio, cuando es oportuno, constituye una parte a menudo olvidada de la realimentación. En las entrevistas con personas que obtuvieron el título de doctor se derramaron muchas lágrimas inesperadas (femeninas y masculinas) cuando surgió el tema, y lo mismo ocurrió con aquellos que abandonaron el doctorado, para la mayoría de los estudiantes, doctorarse significa una experiencia no sólo intelectual sino profundamente emocional.

Es importante, empero, que los doctorandos en condiciones de presentar la tesis hayan aprendido a evaluar su trabajo sin recurrir al director. En el capítulo 3 discutimos el tema en detalle. Los estudiantes deben familiarizarse gradualmente con los criterios que se usarán para calificar su trabajo, y es tarea del director brindarles estos conocimientos en el curso de las discusiones. A medida que puedan discernir por sí mismos la diferencia que media entre los

esfuerzos y los resultados, comparando lo que sucedió con lo que esperaban que sucediese, necesitaran cada vez menos la realimentación proporcionada por los directores. Confiar en el propio juicio significa seguridad en sí mismo, y esta sólo se obtiene exponiéndose continuamente a la crítica constructiva de un director comprensivo y solidario.

Los estudiantes que no reciban una información de estas características probablemente se desalienten, pierdan confianza en sí mismos y se crean incapaces de satisfacer los requisitos necesarios para doctorarse, lo que afectará, por cierto, su futura carrera. Las técnicas para criticar de un modo constructivo se analizan más adelante en este capítulo (véase página 201).

Los estudiantes esperan que los directores tengan sólidos conocimientos en el área investigada.

El hecho de elegir a un determinado director responde con frecuencia a ese motivo. Pero también se da el caso de que éste no sea un experto en el área investigada por el graduado, sobre todo cuando estudiantes y directores han sido mutuamente asignados después de la inscripción. Lo importante, en definitiva, es que el estilo de trabajo del director de tesis y sus expectativas -----

respecto del papel desempeñado por la supervisión coincidan con los del estudiantes, siempre y cuando el graduado tenga acceso a otros que sí *son* expertos en su campo de estudio.

Los graduados deben recurrir a otros miembros del cuerpo académico. Entre ellos habrá sin duda, quien tenga la experiencia y los conocimientos requeridos por los estudiantes en las distintas etapas del periodo de investigación. Alternativamente, el director puede usar la estrategia adoptada por la señora Briggs –descrita en el capítulo 3- y cerciorarse de que los graduados serán bien recibidos cuando se los presente a los especialistas de otras universidades.

Para los estudiantes es fundamental que los directores dominen su área de investigación, aunque no esperen que sean expertos en los problemas específicos que ellos están explorando dentro del área. (Conceder el doctorado significa reconocer que el aspirante es ya un experto en ese problema específico.)

En suma, el hecho de trabajar juntos tiene más peso que el interés común por un determinado campo de estudio. La relación entre el estudiante y el director es dinámica y por tanto cambia constantemente; así pues, lo importante es que la comunicación acerca de la investigación sea clara y que ambas partes sepan en qué medida progresa el trabajo.

Los estudiantes esperan que los directores estructuren las reuniones tutoriales de forma que el intercambio de ideas resulte relativamente sencillo

Aunque al principio parezca una expectativa ordinaria, los directores descubren muy pronto la dificultad de satisfacerla. No es tarea fácil crear un ámbito distendido y cómodo donde discutir ideas y de ese modo impulsar la investigación. Ya vimos la discrepancia entre las percepciones de estudiantes y directores respecto del grado de familiaridad y disponibilidad. Cuando el director tiene a su cargo varios estudiantes pueden organizar seminarios de investigación donde todos ellos se reúnan para discutir sus trabajos.

Si, por otro lado, cuenta solamente con uno o dos graduados, el departamento se encargará entonces de organizar los seminarios y los directores se turnarán para presidir las reuniones tutoriales. Pero aunque la presencia de un miembro del cuerpo académico sea indispensable para llevar a cabo el seminario, la participación de varios miembros suele inhibir a los estudiantes, en cuyo caso es menos probable que se atrevan a expresar sus opiniones. Los seminarios les permiten sentirse cada vez más libres para discutir su investigación en las reuniones tutoriales. No es recomendable que un solo director asuma la responsabilidad departamental de los seminarios, pues muchos graduados no tendrán entonces la oportunidad de saber cómo se comportan sus directores de tesis en esas circunstancias.

Además de proporcionar un entrenamiento básico inestimable cuyo propósito es el desarrollo cognitivo a través de la discusión, los seminarios ayudan a los estudiantes a estructurar las ideas de una forma que facilita la redacción, permitiéndoles, por consiguiente, poner en práctica las habilidades necesarias para presentar trabajos en conferencias.

Los graduados esperan que los directores sean flexibles y se esfuercen por comprender lo que están tratando de decir. El director debe ser capaz de extraer las ideas del estudiante a través de un continuo interrogatorio. Los

estudiantes de posgrado hablan o escriben a menudo de manera compleja o valiéndose de circunloquios por temor de ser juzgados demasiado simples o porque aún no han ordenado ni esclarecido sus pensamientos.

El director no necesita ser clarividente ni hacer un curso de lectura del pensamiento, sino aprender algunas técnicas sencillas para extraer información de las personas incapaces de expresarse con claridad.

Por demás, el período dedicado a la discusión no debe ser interrumpido bajo ninguna circunstancia. Es razonable, por parte de los estudiantes, esperar que sus directores de tesis tengan la cortesía de no hablar por teléfono durante las reuniones tutoriales. Sin embargo, cuando se tocó el tema en un grupo de directores, estos lo acogieron con risas. Cuando se destina un tiempo a analizar exclusivamente el progreso de la investigación, el estudiante investigador siente que se lo toma en serio y que su trabajo tiene méritos suficientes como para ser tratado con respeto. Las interrupciones son en extremos frustrantes, sobre todo si uno está tratando de explicar una idea compleja y no formulada hasta el momento. Analógicamente, cuando el estudiante y el director discuten con entusiasmo una cuestión específica, resulta difícil retornar el argumento luego de un inoportuno paréntesis.

Las interrupciones reiteradas ofenden al estudiante, devalúan el trabajo y anulan cualquier progreso en cuando a crear un ámbito cómodo y propicio para la comunicación.

Durante las reuniones tutoriales, los directores deben ordenar que no les pasen llamadas telefónicas o que las deriven; en caso de no ser posible, limitarse entonces a comunicar, a quien lo ha llamado, que está en una reunión y que le telefonará apenas se desocupe. No es sino mala educación permitir que un llamado telefónico interfiera en una reunión no sólo proyectada de antemano sino para la cual se ha preparado un trabajo, a menos que se trate de una verdadera urgencia.

Los estudiantes esperan que los directores se interesen en su investigación como para permitirles el acceso a una mayor información

Hay muchas maneras de hacerlo, y es importante que el director tome en consideración la necesidad de ayuda que normalmente tiene el graduado. Por ejemplo, al principio no basta con ofrecer una referencia bibliográfica y dejar que el estudiante la busque en la biblioteca, sino entregarle una fotocopia del artículo –si es difícil de conseguir– para que comience su investigación. También puede mostrarle artículos o capítulos de los libros de su propiedad, pertinentes para la etapa en que se halla el estudiante.

En una etapa posterior, le suministrará textos de conferencias que informan sobre las últimas evoluciones en el campo de estudio. En esta fase conviene que directores y estudiantes lean la literatura pertinente e incluso intercambien artículos de publicaciones especializadas en el área de investigación. En rigor, el intercambio de textos debe considerarse una parte esencial de la comunicación y una fuente de discusión.

Por último, ya dijimos que los directores tienen la responsabilidad de presentar a los estudiantes a otros académicos del mismo campo. Estos especialistas les darán, indudablemente, más información que el director de tesis. Además, esos contactos permitirán construir a los profesionales en ciernes una red donde podrán analizar los intereses que competen a su investigación.

Los estudiantes esperan que los directores participen de sus éxitos hasta el punto de ayudarlos a conseguir un buen trabajo al finalizar el doctorado

Esta expectativa se acrecienta año tras año, al tiempo que se vuelve cada vez más difícil para los directores hacer algo al respecto. Hay estudiantes que prefieren tener un director “ausente” durante el periodo de investigación, si ello les asegura un buen trabajo al final del doctorado. Están dispuestos a ser dirigidos por atareados y mundialmente famosos académicos, aunque sepan que los dejarán solos la mayor parte del tiempo y que, dadas sus múltiples ocupaciones, será muy difícil reunirse con ellos. Los estudiantes investigadores suponen que un director de esa categoría les presentará a los académicos más notables de la época, y que obtener una recomendación de semejante autoridad en la materia bien vale tres años de asilamiento.

En todos los niveles de la escala académica hay quienes opinan que es parte de la función del director de tesis ayudar a los estudiantes a encontrar trabajo, y hay quienes piensan que la tarea del director termina una vez

obtenido el doctorado. Cualquiera sea la postura asumida por el director, la diferencia en los resultados es mínima, pues el gobierno recortó los fondos destinados a la investigación y, en consecuencia, los cargos académicos disminuyeron vertiginosamente.

Establecer un modelo del rol

Se trata de un aspecto muy importante de la tarea que incumbe al director. No es cuestión de decir “haga lo que yo digo”, pues da la casualidad de que los estudiantes sólo aprenden gradualmente a partir del “haga lo que yo hago”, aunque eso no sea exactamente lo que el director prefiere. El trato que el director de tesis dispensa a los estudiantes, así como el hecho de tomar en serio la propia investigación, es fundamental para el desarrollo posterior de los graduados. Nada es más importante para un estudiante que ver al director interesado en su propia investigación y que los trabajos relacionados con ella aparezcan en publicaciones de renombre. Dar conferencias y concurrir a seminarios son actividades que benefician al director pero tam- -----

bién a sus estudiantes, pues proporcionan un modelo de conducta que quizá los potenciales investigadores deseen emular.

Cuando el director pospone la reunión con un estudiante investigador debido a otro trabajo, sea administrativo o académico (por ejemplo, calificar exámenes), este pensará, inevitablemente, que prefiere dedicarse a esas tareas y no a la supervisión. Analógicamente, si el director da prioridad a las clases expositivas para quienes están cursando una carrera universitaria de grado, los doctorandos inferirán que la supervisión ocupa un lugar muy secundario en la larga lista de sus responsabilidades.

Como nadie nos enseña a dirigir, es razonable suponer que la próxima generación de directores tratará a los doctorandos tal como ellos fueron tratados. La mala supervisión no engendra sino mala supervisión, y los estudiantes investigadores seguirán sintiéndose abandonados y deprimidos. Si, por otro lado, los directores de hoy realizan esa parte del trabajo de una forma consciente y reflexiva, contaremos entonces con un grupo de posgraduados más satisfechos y que probablemente tendrá más éxito en su futura carrera

académica. También habremos sembrado la semilla que permitirá a las futuras generaciones de académicos, cosechar los beneficios que implica tener buenos modelos de supervisión; vale decir, haber sido guiados por personas que toman en serio su trabajo.

Enseñar el arte de la investigación

En general los directores no saben cómo enseñar a investigar, aunque sea investigadores notables. Tampoco consideran la supervisión como parte de su papel de educadores. Así pues, es importante considerar en la supervisión tanto el componente didáctico como el que corresponde a la investigación propiamente dicha.

Proporcionar una realimentación eficaz

Hacer críticas es una de las principales actividades que incumbe a los directores de doctorandos. No se trata de una tarea fácil y es de vital importancia hacerla de una manera constructiva a tiempo que se brinda apoyo. Si la crítica es extremada- -----

mente dura, o así la percibe el estudiante, el daño o los sentimientos de rencor pueden persistir incluso durante la carrera profesional.

Es preciso señalar de entrada que si la disciplina no pertenece a la tradición de las humanidades, entonces es muy probable que el estudiante no advierta qué términos como “crítica” y “criticar” significa tanto valoración y elogio como reprobación. Tampoco es probable que los estudiantes extranjeros se percaten de las más vastas implicaciones de esos términos. En consecuencia, preferimos la palabra “realimentación”, más neutral y menos amenazadora para los graduados. La palabra les recuerda a los directores que deben reconocer cuanto se hizo bien y comunicarlo con entusiasmo, pues este reconocimiento sirve de base para identificar las partes inadecuadas del trabajo y las que necesitan enmiendas.

Proporcionar realimentación eficaz es una actividad que obliga a reflexionar, pues si los directores no lo hacen como corresponde, ello puede conducir a uno de esos tres indeseables resultados:

- Perplejidad y depresión por parte del estudiante, quien no comprende cuanto se le critica, pero sí que el trabajo fracasó.
- Rechazo de la crítica por parte del estudiante quien se pone a la defensiva y trata de justificarse.
- Completa aceptación de las críticas a menudo sin comprenderlas del todo, lo que incrementa la dependencia del estudiante con el director.

Ninguno de estos resultados contribuye al proceso de supervisión, cuya finalidad es ayudar al estudiante a convertirse en un investigador profesional por propio derecho, capaz de emitir buenos juicios con total independencia. Si los estudiantes no reciben la información pertinente, probablemente se desalentarán, perderán la confianza y pensarán que son incapaces de alcanzar el nivel indispensable para cursar un doctorado.

Existen reglas prácticas y útiles para una realimentación más eficaz y los directores deberían aplicarlas:

- *Ganarse el derecho de incluir la crítica en la realimentación.* Esta puede parecer una regla muy extraña. ¿El director está realmente habilitado para criticar a los estudiantes? En -----

principio, sí. Pero a fin de evitar los resultados indeseables recién mencionados, conviene que los directores de tesis recuerden que este derecho debe ser establecido periódicamente, como parte del proceso de supervisión. Ello puede efectuarse siguiendo los métodos indicados a continuación.

- *Subrayar que el propósito de la realimentación consiste en hacer progresos.* Establecer y reafirmar periódicamente que el proceso del doctorado es una empresa conjunta entre el director y el estudiante, y que el sentido de la realimentación reside en permitir que tanto los conocimientos como las habilidades de este se acrecienten y perfeccionen. Crear una atmosfera mutuamente solidaria y asegurarse de que no se produzcan interrupciones.
- *Dar las buenas noticias primero.* El director debe mostrar que está del lado del estudiante, que aprecia el trabajo realizado y que la evaluará de una

forma justa, comenzando por una detallada estimación de los logros. Por tanto, señalará los puntos fuertes y los progresos respecto de la entrega anterior. Ello estimula la confianza del supervisado y preparará el camino para una consideración franca e independiente de los fallos, sin necesidad de ponerse a la defensiva. La evaluación debe ser auténtica. De nada sirve decir, por ejemplo: “bueno, ciertamente hay progresos, pero...”, y luego centrarse de inmediato en las principales críticas del trabajo. Mientras el director se explaya con entusiasmo en las cuatro críticas fundamentales, el estudiante ya olvidó las primeras cuatro palabras de aliento, por así decirlo.

- *Mantener el equilibrio entre la valoración y las críticas.* Las críticas principales deben ser precedidas por las principales evaluaciones positivas. Una buena regla práctica es equilibrar el número y la gravedad de las críticas con un número igual de ítems *detallados* en la valoración de los logros. Cuando el director no encuentra nada positivo que decir, o bien debería considerar si el estudiante es totalmente inepto para emprender un trabajo de doctorado (y entonces aconsejarle que abandone el curso), o bien si él no ha sido lo suficientemente realista con respecto a los posibles logros en esa etapa del proceso y, en caso de ser así, ajustar sus expectativas en consecuencia.
- *Presentar las críticas de una manera impersonal.* El director de tesis tiene que evitar una excesiva identificación personal -----
con las críticas, de modo que el efecto sobre los estudiantes no sea: “esta es *su* crítica a *mi* persona”. Comenzar por preguntarles de qué insuficiencias se percataron induce a un estado de ánimo más propicio para la crítica objetiva. Antes de hacer una crítica de importancia, es conveniente puntualizar: “aquí voy a actuar como abogado del diablo”. También es útil referirse a un trabajo comparable que el estudiante debería emular.
- *Presentar la realimentación relacionada con el trabajo actual.* El objetivo es que los comentarios sean totalmente pertinentes al trabajo que se está evaluando en ese momento. El director no debe referirse en absoluto a errores similares en los trabajos previos, pues machacar sobre los desaciertos pasados disminuye la confianza de los estudiantes. Cabe

mentonar el trabajo anterior, pero sólo para demostrar la magnitud del proceso realizado. Evitar los comentarios generales sobre la personalidad y las aptitudes del graduado. Relacionar específicamente la realimentación con los aspectos del trabajo en consideración. Por lo tanto, no decir jamás: “tienes una mente superficial, de modo que debes comprender el punto con mucha más profundidad”. Este tipo de comentarios provoca el desaliento general; lo que se necesita, en cambio, son ejemplos de cómo de demostró la insuficiencia en el presente trabajo y qué tareas debe emprender el estudiante para ponerle remedio. Repetimos: es preciso evitar comentarios sobre las aptitudes del estudiante tales como: “tu manera de escribir es execrable; debes hacer algo al respecto” pues ello alude a una insuficiencia en la aptitud pero no da ninguna clave para mejorarla. Las observaciones se relacionarán siempre con el trabajo e indicarán los cambios necesarios. Si el director piensa, al igual que uno de nosotros (Estelle M. Phillips), que separar, en las oraciones, los verbos en infinitivo de las desinencias preposicionales no es apropiado para una redacción doctoral, entonces los ejemplos podrían ser del siguiente tenor: “no es una buena práctica separar los verbos en infinitivo como tú lo has hecho en las páginas a y b”, o bien “no es correcto terminar las oraciones con una preposición, como lo has hecho en las páginas X y Z”. Este tipo de comentarios da indicaciones precisas sobre lo que correspondería cambiar. El director buscará otros ejemplos de coloquialismos y construcciones gramaticales incorrectas si, como Dereck S. Pugh, está -----

dispuesto a separar flagrantemente los verbos en infinitivo y piensa que una preposición es una palabra muy útil para terminar una oración.

- *Presentar claramente la realimentación, minimizar la ambigüedad en las críticas y evaluar cuánto puede absorber el estudiante en esta ocasión.* Los directores no deberían disfrutar tan desembozadamente cuando critican a un estudiante. Pero es más fácil decirlo que hacerlo. Gran parte del deleite que proporciona la vida académica proviene de las críticas a los colegas. A menudo se considera esta crítica como una forma de arte en sí misma, con un repertorio adecuado de alusiones, matices y descalificaciones. En las etapas finales del proceso, cuando el estudiante está a punto de convertirse en un investigador profesional por propio derecho, ese estilo podría serle útil.

En las primeras etapas de la investigación, sin embargo, la realimentación crítica debe darse con cautela, ser lo más clara y específica posible y estar relacionada con el nivel de desarrollo del estudiante. Es importante limitar los daños. Si se da demasiada información sobre cuanto es preciso corregir, el estudiante tal vez se sienta abrumado y piense que la tarea es imposible de realizar.

- *Prestar atención en lo que dicen los estudiantes como respuesta a la realimentación recibida y luego responder a sus comentarios.* La reacción del director debe demostrar que tomó en cuenta lo que dijeron los estudiantes cuando presentaron sus puntos de vista. Es importante no comprometerse demasiado con los propios criterios sobre el trabajo del estudiante, pues el director de tesis está (o parecer estar) poco dispuesto a reconsiderar sus opiniones a la luz de las respuestas de los estudiantes. Así pues, hay que recordar siempre que la realimentación eficaz es aquella que es aceptada por quien la recibe como base para un trabajo posterior, y el director tiene que demostrar también su capacidad de aceptar la realimentación.
- *Terminar siempre una sesión de supervisión revisando las aclaraciones que se hicieron, e inducir al estudiante a ensayar lo que se hará ahora.* Esta “grabación instantánea” es de capital importancia para evitar malentendidos. El director se asegurará de que los graduados acepten la fecha y la hora de la próxima sesión tutorial para reevaluar el trabajo y los progresos. También es importante establecer los plazos con- -----

juntamente con los estudiantes. La entrega de los trabajos posteriores no debe dejarse al arbitrio de cada uno. Por último, redactarán un resumen de la reunión en una hoja de papel A 4 y, si así lo han acordado con el director harán una copia para que este la archive.

- *Emplear un marco conceptual lógico cuando se presenta la realimentación.* Además de ser muy específico respecto de lo que está mal en el desempeño del estudiante, es necesario que el director de tesis sepa exactamente qué tipo de críticas es adecuado en un determinado momento de la carrera de investigación del estudiante. Por ejemplo, hacer demasiado hincapié en la

gramática y en la puntuación no sirve de mucho cuando el contenido general del trabajo es incorrecto o confuso. Corresponde comunicar al estudiante que cuando una demora inevitable le impide hacer un experimento o una entrevista, no por ello debe suspender el trabajo. Es fundamental mantenerse en movimiento a fin de resolver el problema, continuando con otras tareas tales como la lectura, la escritura o el análisis de lo que ya hizo. Al mismo tiempo, conviene examinar regularmente los intentos por superar el obstáculo. El estudiante necesita *enterarse* de todo esto así como saber si el trabajo debe ser más largo o más corto, contener mas referencias bibliográficas, tener oraciones menos complejas o presentar ideas más simples y menos tecnicismos. Aunque al director esto le parezca obvio explicitará, no obstante, en términos muy precisos lo que los doctorandos necesitan hacer otra vez y por qué. Rehacer un trabajo implica discernir la diferencia entre la nueva versión y la versión previa y para discernirla con claridad se requiere el consejo del director. Es así como los estudiantes llegan a descubrir cuáles son los elementos de su trabajo que exigen mayor vigilancia y a juzgar mejor lo que es aceptable y acertado.

A través de la realimentación eficaz los estudiantes aprenden, en definitiva, a evaluar su trabajo y a asumir ellos mismos esa parte de la tarea de supervisión. En el largo plazo, los directores de tesis les enseñarán a convertirse en investigadores independientes por propio derecho.

Dirigir a un aspirante al doctorado significa algo más que examinar sus trabajos. Embarcarse en un curso de posgrado constituye una experiencia emocional que compromete a toda la -----

persona. El director debe ser capaz de comunicarse con los estudiantes no solo en lo relativo a las aptitudes y logros, sino también analizar el compromiso que estos asumieron con el doctorado, así como cualquier circunstancia externa que esté afectado dicho compromiso. Es muy probable que durante el período de inscripción el director de tesis tenga que tomar en cuenta la vida personal de los graduados.

Esto se aplica, efectivamente, a cualquiera que participe en la supervisión de otro ser humano. Desafortunadamente, los empresarios, por ejemplo, optan por ignorar a “toda la persona” y prefieren, en cambio, “remendar” las cosas en

vez de buscar la causa de los problemas que se manifiestan en el desempeño laboral. Esto se agrava aún más dentro de la comunidad académica. Los empresarios han hecho al menos, algún entrenamiento durante su carrera para mejorar las habilidades interpersonales y las relaciones humanas. Los académicos rara vez tienen la oportunidad de entrenarse en ese sentido. Empero, los estudiantes investigadores están más emocionalmente involucrados con su trabajo que quienes son responsables ante un empresario.

La habilidad para dar una realimentación eficaz y extraer información con el propósito de mejorar un desempeño mediocre es, en consecuencia, más importante en la relación director-estudiante que en la relación empresario-subordinado. Sin embargo, estas habilidades escasean dentro de la comunidad académica. De ahí que los directores necesiten de un cierto entrenamiento para comunicar directa y honestamente lo que consideran un problema, al margen de la reacción que su manera de ver las cosas suscite en el estudiante. Es peor creer que todo marcha satisfactoriamente y enterarse, en la etapa final, de que el trabajo no puede redactarse en esas condiciones o que la tesis solo le permitirá obtener la maestría pero no el doctorado. Alternativamente, es posible que el estudiante sepa que las cosas no marchan tal como es debido e imagine todo tipo de causas para explicar el problema, incluso una súbita e inexplicable antipatía por parte del director. Resulta mucho más conveniente para el graduado tener una información definitiva sobre la que basar las decisiones respecto de su conducta futura y no preocuparse porque algo no anda bien sin saber exactamente cuál es el motivo.

Charles (astronomía) deseaba saber, por ejemplo, si debía continuar su doctorado:

Si pudiera, me gustaría seguir adelante; pero si el doctor Chadwick piensa que no soy capaz de hacerlo, puedo afrontar el hecho sin sentirme demasiado mal, siempre y cuando me lo diga. Aparentemente, nadie quiere aconsejarme.

Por su parte, el doctor Chadwick estaba decepcionado por la falta de iniciativa y los escasos progresos de su estudiante:

Probablemente no es muy organizado en el trabajo, aunque podría dedicar más tiempo a la lectura.

Sin embargo, Charles le había comunicado lo siguiente:

Le pregunté si podía sugerirme algunos artículos para leer, pero piensa que no hay ninguno. Estaba muy ocupado calificando exámenes, de modo que no hablamos... Todavía no aprendí a comunicarme con el doctor Chadwick. No hay la menor afinidad entre nosotros. Me encontré con él accidentalmente en el ascensor el último día de clases y todo lo que nos dijimos fue “hola”.

Por otro lado Adam (arquitectura), informó lo siguiente casi al final de su periodo como estudiante investigador:

El director jamás me dio el menor indicio de lo que pensaba de mí. Supuse que ni siquiera se molestaba en criticar mis escritos porque lo aburrían. Pero en realidad esperaba que yo fuese uno de los que divulgara las teorías que circulaban por su departamento desde hacía varios años.

Adam no disfrutó del período de estudiante investigador, pero se sintió mucho mejor cuando, hacia el final del doctorado, tuvo un éxito considerable en una conferencia. El profesor Andrews dijo que la situación terminó por aclararse: “Tuvimos algunas discusiones sobre el rumbo que estaba tomando su trabajo”. Es triste que esto ocurriera sólo cuando Adam recibió apoyo de otras personas, quienes consideraron que sus ideas eran en verdad excelentes.

Ambos ejemplos son típicos de las situaciones que se producen cuando los directores de tesis no comunican a sus estudiantes cómo ven sus progresos, sea mediante reuniones regulares, sea mediante una realimentación honesta respecto del trabajo.

Los cursos para mejorar la eficacia de la supervisión se han vuelto cada vez más populares. En sus sesiones se aprende a criticar constructivamente y se hacen ejercicios prácticos. Sería, pues, una buena idea que los directores con dificultades en ese aspecto de su tarea asistiesen a uno de esos cursos.

Incorporar un programa estructurado de “autonomía”

En el capítulo 7 describimos cómo los directores pueden ayudar a los estudiantes investigadores a independizarse académicamente incorporando en

su estilo de supervisión un proceso de autonomía (o, dicho informalmente, de “destete”). Además de la estructura ya sugerida, el proceso de autonomía debe ayudar a los estudiantes a percatarse de que tienen las habilidades y conocimientos suficientes para confiar en su propio juicio y evaluar el propio desempeño.

En cuanto a lograr autonomía en la confección de escritos para conferencias, artículos para revistas, presentaciones para seminarios, capítulos de la tesis o incluso informes del trabajo realizado desde la última reunión tutorial, lo más conveniente es promover las siguientes actividades:

- Primero: el estudiante prepara un borrador donde consigna: “Esto es lo que pienso”; luego lo corrige o reescribe sin recurrir al director.
- Próximo paso: luego de analizar con el director el primer borrador corregido, prepara un segundo borrador corregido en el que consigna: “Esto es lo que pensamos con mi director”. Después el estudiante puede entregar nuevamente el borrador para que el director de tesis lo comente.
- Por último: el estudiante prepara un borrador final donde declara: “Esto es todo”, y puede guardarlo como archivo. Por último, cabe usar e incorporar en la tesis todos los archivos bien redactados.

Establecer al principio metas de corto plazo es la mejor manera de alentar a los estudiantes a obtener el máximo provecho de sus directores. A medida que adquieran más experiencia y seguridad en sí mismos, las metas se volverán más abstractas y será mayor el tiempo requerido para alcanzarlas.

En el capítulo 7 describimos con algún detalle como determinar las metas dentro de un cronograma realista. Los directores comprenderán que el tiempo que le lleva al estudiante convertirse en un investigador autónomo depende de la supervisión recibida. Si las metas son siempre de corto plazo y solo exigen la entrega de trabajos relativamente simples, entonces nunca aprenderá a organizar su tiempo. Pero si desde un principio se lo deja librado a sí mismo y las metas son de largo plazo – antes de estar preparado para este tipo de

planificación no estructurada-, tampoco aprenderán a comportarse de una forma autónoma.

Los directores de tesis deben adecuar su estilo de supervisión a las necesidades específicas de cada graduado. A algunos les lleva más tiempo adquirir confianza en sí mismos; vale decir que es preciso controlarlos de cerca y darles tareas bien definidas para entregar al cabo de un breve lapso, al menos hasta que tengan algún dominio de la investigación. A otros, en cambio, les bastará con una guía de carácter general en lugar de una dirección minuciosa. Sin embargo, los directores han de recordar que todos los estudiantes necesitarán nuevamente una orientación rigurosa cuando llegue el momento de redactar la versión definitiva de la tesis.

Greg (historia antigua) pertenecía al tipo de estudiantes que solo necesitan una guía general. La doctora Green dijo que Greg

generalmente solicita las reuniones; pero sólo una vez, durante el último término lectivo, me preocupé por él y le pedí que nos reuniéramos. Nunca tuve que perseguirlo ni pegarme a sus talones. Me limito a mencionar algunas referencias bibliográficas o a hacer una sugerencia al pasar, y la próxima vez que nos vemos sabe el texto mejor que yo. Greg trabaja increíblemente bien.

La directora decidió cumplir la función de guía no solamente porque Greg podía trabajar muy bien por su propia cuenta sino, además, porque estaba fascinada por la información que él estaba recolectando sobre la persona que investigaba y sobre la época en que había vivido. Cualquier conocimiento adicional era motivación suficiente para que ahondara aun más en su investigación. A Greg le importaba, sobre todo, que la doctora Green estuviera dispuesta a escuchar los resultados de su último detectivesco.

Un posible paradigma para el proceso estructurado de autonomía dentro de la supervisión en general podría ser el siguiente:

- *Orientación inicial:* el director determina las metas de corto plazo, el trabajo a realizar y proporciona, al final del periodo una detallada realimentación al estudiante.

- *Fase intermedia de autonomía:* en esta etapa se brinda apoyo y guía más orientación. Se analiza el trabajo con el estudiante y se toman decisiones conjuntas sobre lo que es preciso hacer y el tiempo que llevará. El director lo estimula a evaluar el trabajo presentado y comentar la evaluación y no el trabajo en sí mismo.
- *Separación posterior:* en esta fase se intercambian ideas; el estudiante decide qué trabajo hará y cuánto tiempo habrá de dedicarle. El director espera ahora un análisis detallado y crítico del trabajo por parte del estudiante, sin necesidad de impulsarlo.

La coordinación de estas etapas varía conforme se desarrolla la autoconfianza de los graduados. Aquí los principales requisitos son: reconocer el grado de autonomía alcanzado por los doctorandos y tener más conciencia de que los progresos de estos exigen apoyo y realimentación constantes. Asimismo, deben enseñar a los estudiantes cómo los académicos evalúan los resultados de sus propios trabajos y utilizan esa evaluación como base para la revisión, el replanteo y el perfeccionamiento de estos.

Una manera de lograr tal cometido es analizar con los estudiantes el grado en que el trabajo previo influye en la planificación del trabajo futuro. Además, al hacer explícita la interacción entre lo que plantean hacer y lo que ya hicieron, los directores les están enseñando a ser más precavidos y a no dejarse llevar por proyectos demasiado ambiciosos. Los directores sensibles a las necesidades de los graduados y capaces de enseñarles a dirigirse a sí mismos conforme a su propio ritmo de trabajo, obtienen más satisfacciones de esta parte de la tarea que quienes tratan a todos de la misma forma.

Una vez que los estudiantes adquirieron las habilidades y la seguridad necesarias para evaluar sus esfuerzos, la dependencia con el director comienza a ser reemplazada por la auto- -----

confianza, y este a ser percibido no como un autor sino como un colega.

Atenerse a un “contrato psicológico” útil

En el comienzo de capítulo dijimos que Freddy no analizó con su director cómo se conduciría la investigación, ni con cuánta frecuencia y en qué medida el profesor Forsdike lo mantendría al tanto de los resultados. En este caso específico, el comportamiento del profesor deprimió a Freddy y tuvo un efecto adverso sobre su trabajo. Nunca analizaron el problema y, como consecuencia de ello, la situación no sufrió modificación alguna durante el tiempo que Freddy dedicó al doctorado. Empero, esto pudo haberse evitado fácilmente: todo cuanto tenían que hacer era hablar sobre el contexto y sobre el contenido del trabajo de Freddy.

La misma falta de comunicación caracterizó la relación de Adam con el profesor Andrews. Aunque Adam pensará que el director no había leído su trabajo, debió dejar de lado esa suposición y preguntarle a Andrews porqué se había referido sólo a una mínima parte del trabajo. En una conversación franca y formulando las preguntas de una manera positiva, Adam se hubiera enterado de que el profesor conocía al dedillo el contenido del trabajo y que albergaba algunas dudas respecto a su alcance. En suma, la relación había cambiado por completo: el profesor hubiera sido más expansivo en sus comentarios y Adam, menos torturado por la creencia de que nadie lo estaba supervisando. Ciertamente, Andrews pudo haber escrito algunos comentarios en el borrador de Adam, por ínfimos que fuesen. Basta con poner una simple marca al pie de cada página una vez leída para hacer saber al estudiante que nada se omitió.

Los graduados se desalientan con mucha facilidad, de suerte que levantarles permanentemente la moral constituye una parte significativa de la tarea del director. El proceso de aprender a investigar, o sea convertirse en un investigador profesional competente, comporta periodos de duda y desilusión en los cuales pareciera que el único remedio es darse por vencido. Hay épocas en que el estado de ánimo se torna mudable, y se requiere de cierta sutileza para ayudar al estudiante a atravesar esos tiempos difíciles.

El director no debe dejarse engañar por las racionalizaciones, por muy persuasivas que sean. No sirve de nada conceder que “no hay necesidad” de reunirse justamente ahora, o dejar pensar un fallo del trabajo en curso porque el director de tesis siente pena por el estudiante. Ciertamente es preciso dar apoyo cuando este es necesario. Pero toda vez que el director descubre que hay permanentemente nuevas y más perentorias razones para dedicarle más

tiempo al estudiante, entonces tendrá que ponerse firme o el graduado acabará desbarrancándose.

Si el estudiante tiene buenos motivos para tomarse un año de descanso, entonces debe hacerlo formalmente, dentro del marco institucional. Ello resultará más útil, a la larga, que seguir aumentando las lagunas de un trabajo realizado sobre bases no explícitas. La falta de límites y el hecho de vivir en la incertidumbre perjudica el “contrato” entre el director y el estudiante. En consecuencia, es esencial que, a intervalos regulares, el director:

- Formule claramente qué espera del graduado dentro del contrato oral que ya acordaron.
- Pregunte a los estudiantes cuáles son sus expectativas.
- Llegue a un arreglo en cuanto a la incorporación de cualquier tipo de cambios.

Manejar la situación de este modo le indicará al estudiante que el director no se despreocupa de él ni ha perdido el control y, sobre todo, que ambos constituyen una sociedad.

Para mantener el contrato psicológico en un plano adecuado es importante que el director de tesis desempeñe su papel con firmeza. Si permite que su juicio profesional sea empañado por el miedo de parecer demasiado inflexible en un momento difícil de la carrera del estudiante investigador, entonces este no recibirá ayuda cuando más la necesita. La ayuda no consiste sino en trazar un camino para que el estudiante lo recorra, evitando los extremos; vale decir, sin facilitarle demasiado las cosas y, por otro lado, sin dejar que se derrumbe sólo porque el director quiere dar la impresión de que es una persona muy comprensiva. No es comprensión lo que necesita el doctorando sino una supervisión eficaz y responsable.

Fomentar el desarrollo del papel académico de los estudiantes

No es suficiente para el director verificar que la investigación y los informes del estudiante progresan satisfactoriamente. Acercarse a la meta implica estar a punto de ser aceptado como doctor, o sea la jerarquía más alta dentro de las profesiones académicas. Pero convertirse en un profesional de esas características significa no sólo terminar un proyecto de investigación que cumple con ciertas pautas de calidad, sino, sobre todo, ser capaz de contribuir plenamente a la vida académica. Pare del trabajo del director consiste en preparar a los graduados para tal empresa.

Ello significa alentarlos a organizar seminarios sobre su investigación y sobre temas conexos, y a concurrir a seminarios organizados por otras personas. De ese modo los ayudaran a confiar en sí mismos lo suficiente como para comentar y cuestionar lo que dicen los demás. También deberían ir a conferencias y aprender a hablar desde el llano (como aprendieron a hacerlo en los seminarios), y a mostrar sus trabajos.

Esos escritos quizá merezcan ser publicados, en cuyo caso el director tendrá que iniciar al estudiante en los secretos del mundo editorial, o sea lograr que aparezcan en una publicación de renombre. Puede darle una mano presentándole a sus contactos y estimulándolo a que entable relaciones con los colegas que se ocupan del mismo campo de estudio. Además, es posible contribuir a su carrera consiguiéndole una ocasional tutoría u ofreciéndole, por ejemplo, dictar un curso de verano o de fin de semana.

Brindar un apoyo de esa índole a los estudiantes de posgrado no implica un gran gasto de tiempo ni de energía por parte del director de la tesis. Si este desea que concurran a una conferencia, todo lo que debe hacer es decírselo a los estudiantes y quizá firmar una solicitud oficial para los viáticos. Análogamente, invitarlos a almorzar una o dos veces con un colega de otra universidad no implica un gran sacrificio. En todo caso, los beneficios que obtendrán los estudiantes superarán con mucho cualquier esfuerzo requerido.

Dirigir al ayudante investigador

Las tareas que analizamos se complican aún más cuando el estudiante es también un ayudante investigador. En ese caso tanto el jefe del equipo/director como el ayudante investigador/estudiante tendrán que desempeñar dos papeles que no son enteramente compatibles. Es comprensible que la meta principal del jefe del equipo sea dar término al programa de investigación, uno de cuyos recursos humanos es el ayudante. Como tal, este debe ser manejado con la mayor eficacia posible a fin de alcanzar los objetivos propuestos, a semejanza de lo que ocurre con cualquier subordinado de una institución. Al mismo tiempo que el ayudante, en su calidad de doctorando, tiene derecho a recibir el mismo servicio de supervisión que los demás graduados.

Según nuestra experiencia, muchos académicos dan más importancia a la tarea de dirigir la investigación que a la supervisión del estudiante. Esto se agrava cuando el tema de la tesis es distinto del investigado por el equipo. Pero cuando el tema es afín, se genera entonces una tensión en cuanto a delimitar el estudio para doctorado y cómo organizar los horarios según las prioridades.

Para que el director maneje la situación satisfactoriamente debe dominar tres elementos que hacen a la buena práctica. Primero, acordar, lo más rápidamente posible, cual es exactamente la índole del estudio y en qué difiere del resto del programa de investigación. El segundo acuerdo se refiere al tiempo destinado al trabajo de tesis (digamos, el mínimo y el máximo de horas semanales). Tercero, los directores-directores deberían reconocer que están cumpliendo dos funciones para con sus ayudantes. Finalmente, no deben olvidar que su compromiso – loable y comprensible – de obtener resultados fecundos de los proyectos de investigación que dirigen, no les impide brindar, como directores, los importantes servicios educativos que necesitan los estudiantes y que describimos en este capítulo.

Resultados de la buena dirección

En suma, cabe inferir que el resultado satisfactorio de una buena supervisión, tanto para el estudiante como para el director de tesis, incluye los siguientes elementos:

- Un doctorado de calidad terminado en el plazo previsto.

- La ampliación y profundización del tema como resultado de la investigación.
- Un trabajo presentado en una conferencia, de modo que el estudiante se enfrente con las críticas externas.
- Reuniones con otros profesionales; discutir con ellos y causarles una buena impresión le permitirá utilizarlos como posibles árbitros complementarios.
- Un trabajo publicado en una revista académica, de modo que el estudiante adquiera experiencia en el proceso de selección al que serán sometidos sus artículos en las revistas especializadas.
- El compromiso del estudiante con la investigación y la publicación posteriores al doctorado.
- Una experiencia estimulante tanto para el estudiante como para el director, que le permita al primero ingresar en la carrera de investigador.

Con sólo dedicar un poco de tiempo a reflexionar en el mejor método para lograr que los estudiantes pongan un pie en la escalera académica, por así decirlo, el director se verá recompensado no solamente por la simpatía y admiración que despierte en los estudiantes, sino también porque en el futuro se sentirá orgulloso de reconocer que esos notables investigadores fueron, en un tiempo, sus dirigidos.

Cómo tomar examen

A los directores no se les permite examinar a sus propios estudiantes investigadores, pero se los convoca con frecuencia para examinar a otros. Actúan en calidad de examinadores internos de los doctorandos de otras universidades. ¿Cómo deben llevar a cabo esta importante tarea?

Primero, reiteramos que no es posible estipular reglas y reglamentos mediante los cuales determinen, mecánica y burocráticamente, los criterios para obtener el doctorado. Los examinadores buscan, en líneas generales, comprensión conceptual, capacidad crítica y un argumento explícito y bien estructurado. En toda disciplina existe, normalmente, un acuerdo básico -----

sobre lo que se pretende encontrar en un buen candidato. Sin embargo, habrá inevitablemente muchas opiniones cuando se apliquen los términos formales al caso, a la disciplina y al momento específicos.

A menudo aparecen en los reglamentos universitarios frases tales como “hacer una contribución significativa al conocimiento o al entendimiento” y “demostrar capacidad para hacer la investigación independiente”, que luego es preciso aplicarlas a una gran diversidad de situaciones.

Tanto los examinadores como los estudiantes deben verificar qué criterios rigen ahora en su disciplina leyendo periódicamente las últimas y mejores tesis doctorales, evaluándolas y examinándolas cuidadosamente. También deben tomar en cuenta los artículos que se publican en las revistas especializadas en su campo para averiguar qué contribución de la disciplina merece ser publicada en el presente. De hecho, el proceso de examen puede compararse con la selección que se lleva a cabo en las revistas con respecto a los artículos publicables. El cotejo es útil pues estos dan una idea de los principales criterios que se aplican a la disciplina. Por tanto, ayudan al examinador a responder preguntas tales como: ¿muestra la tesis una profundidad considerable? ¿Muestran los estudiantes una excelente comprensión crítica de las cuestiones en juego? ¿Integra el estudiante el material de investigación y lo hace de un modo creador, señalando una futura y atractiva tendencia a partir del trabajo? A menudo estas preguntas se reformulan de otra forma: ¿Muestra la tesis bastante profundidad? ¿Demuestran los estudiantes una comprensión crítica adecuada? ¿El material de investigación ha sido suficientemente integrado por el estudiante para indicar la posibilidad de un futuro trabajo? Como en cualquier situación de examen, los examinadores esperan encontrar un trabajo excelente, pero incluso en este nivel superior de enseñanza a veces tropiezan con la pregunta: ¿es eso suficientemente bueno? Cabe reflexionar entonces que así como hay grados obtenidos con honores aceptables, también hay tesis doctorales aceptables aunque no sean del todo excelentes.

Un tema que suele surgir en la discusión posterior a la defensa de la tesis es el tratamiento que se dará a un candidato que fue claramente víctima de una supervisión insatisfactoria. Por consecuencia, su director de tesis se sentirá examinado y se pondrá a la defensiva alegando que cuando se hizo basta para-

obtener el título de doctor. En realidad, por esta misma razón se prohibió, finalmente, que muchos directores fueran examinadores internos, tal como se acostumbra en la mayoría de las universidades. Los examinadores se ven obligados a responder a la pregunta ¿es justo sancionar al candidato por lo que a ojos vistas es una falencia del director? Ya que es preciso mantener los criterios, la respuesta no puede ser sino la siguiente: la solidaridad con el candidato se limitará a una nueva presentación de la tesis en las condiciones más generosas posibles.

Como señalamos en el capítulo 3, los consejos de investigación presionan considerablemente a las universidades para que el proceso de formación doctoral y la presentación de la tesis no superen los tres años de inscripción. Por cierto, han tenido éxito en cuanto a la meta de elevar el porcentaje de doctorando que entregan la tesis dentro de ese lapso. Una de las consecuencias de estas presiones es que “volver a presentar la tesis después de un trabajo adicional” constituye el resultado del examen que el cuerpo académico tiende ahora a considerar perfectamente normal y de ningún modo un índice de serias dificultades en el trabajo.

Una consecuencia menos afortunada sería presionar a los examinadores para que aprueben las tesis dudosas alegando que el departamento universitario necesita alcanzar un número satisfactorio de éxitos a los efectos de ser evaluados por el consejo de investigación. Estas presiones deben ser resistidas con firmeza, aunque sólo sea para oponerse a los consejos de investigación cuyo propósito, según lo proclaman a viva voz, no es reducir los criterios aplicables al doctorado solamente para que estos se cumplan con más eficacia.

Conforme a lo analizado en el capítulo 10 sobre los procesos formales, el propósito del doctorado es llevar al estudiante a la etapa en que se convertirá en un investigador profesional por derecho propio. El examen para doctorarse refleja ese objetivo, pues el grado se otorga por el logro académico del candidato, en el que se incluyen la tesis misma, su defensa en el examen oral y cualquier material complementario que el doctorado haya producido publicado. La defensa de la tesis constituye entonces una parte fundamental del examen, y no es correcta la decisión de otorgar el título basándose en la tesis misma, si antes no se la han definido. Esto es así por dos motivos.

Primero, una de las funciones del examen oral consiste en permitir que los examinadores comprueben, a través de sus preguntas, que la tesis es el trabajo auténtico del candidato. Incluso este debe firmar una declaración jurada a tal efecto. Segundo, tal como dijimos en el capítulo 10, uno de los posibles aunque insólitos resultados del proceso es que los examinadores decidan que la tesis resulta adecuada, pero no así su defensa. Por consiguiente, no se otorgará el doctorado y se fijará la fecha de un nuevo examen oral que se reunirá luego de un cierto lapso, para permitir al candidato comprender mejor las implicaciones de la investigación y, en consecuencia, defender mejor la tesis. (Debemos advertir que esta es la posición asumida en Gran Bretaña. En Australia, la práctica general consiste ahora en tomar en cuenta sólo el material escrito, y no hay examen oral a menos que la tesis se juzgue “dudosa”).

El examen oral

El examen oral no es sino un vestigio de la controversia pública formal sobre la presentación de una tesis en la Edad Media. Luego de la disputa, el público votaba si conceder o no el doctorado y admitir al candidato en calidad de miembro del cuerpo académico. En Gran Bretaña el examen oral consiste actualmente en una discusión impulsada por las preguntas y comentarios de dos y a veces de tres examinadores.

Hay variaciones considerables en la conducción del examen oral. Phillips (1985) señaló que según la experiencia de los candidatos, la defensa de la tesis puede ser el equivalente de una agradable charla después del té o de una inquisición persecutoria. Proporcionamos aquí una estructura de examen útil que, según nuestro criterio, evita ambos extremos.

Comencemos por señalar que a la mayoría de los estudiantes se les da poca o ninguna información sobre cuanto acontece en el examen oral. Dado que nadie habla formalmente de ello, gran parte de lo que creen los estudiantes en ese aspecto no se lo dicen los directores sino los otros estudiantes investigadores. Incluso suelen ignorar el número de personas que estarán presentes. Normalmente se les comunica que se tratará de una discusión general sobre la tesis en su conjunto, y a veces han oído hablar de larguísimas tesis doctorales que se criticaron hasta en sus menores detalles. Los estudiantes suponen que será algo -----

realmente difícil, con los examinadores desmontando pieza por pieza el trabajo para darle la oportunidad de defenderla. En una palabra, ven el examen como una batalla y la mayoría se siente aterrorizada.

Esta confusión respecto de los posibles acontecimientos significa que los candidatos no saben exactamente lo que deben preparar. Por tanto, es una buena práctica para un examinador experimentado (que puede ser el director) analizar con el estudiante la forma en que se realizará el examen, quienes estarán presentes, cuánto durará, etc., e ilustrarlo con ejemplos extraídos de la propia experiencia.

En rigor, el examen oral – como la obtención del doctorado en sí misma – no es una batalla, pues los examinadores y el candidato se hayan del mismo lado. Los primeros están tratando de que este pase a ser un investigador profesional por derecho propio y se siente satisfechos de que el doctorando esté preparado para asumir esta condición. Los examinadores (uno interno y otro externo) le harán preguntas que el candidato responderá para defender la tesis y demostrar así que posee el profesionalismo requerido para la investigación.

Solamente participarán los tres en el examen. (Si se designan dos examinadores externos debido al carácter multidisciplinario de los temas específicos, entonces participarán los cuatro.) La presencia habitual del director, quien no puede intervenir oficialmente en la discusión, sirve a dos propósitos. Primero, brindar una presencia amistosa al candidato en una situación inevitablemente tensa, sobre todo el principio de la sesión. Segundo, permitir que el director evalúe las enmiendas requeridas, en caso de pedirse una nueva presentación. Es responsabilidad del director de tesis vigilar los cambios subsiguientes.

Lo más común es que los examinadores internos presidan la reunión. Por tanto, les incumbe la responsabilidad de asegurar que la discusión se lleva acabo clara y ordenadamente. Antes de permitir el ingreso del candidato, por lo general los examinadores empiezan la reunión analizando los métodos que emplearan en ese caso. Por ejemplo, acordarán el orden de las preguntas que cabe formular, al menos al comienzo del examen. Determinarán quién de ellos planteara las preguntas rectoras, aunque a medida que la discusión progrese cada examinador querrá hacer su contribución en todos los temas. Esto es prefe- -----

rible a un “piedra libre” donde nadie sabe a quién le corresponde hablar a continuación ni sobre qué tema. La estructura propuesta por nosotros es más importante y el candidato debe conocerla; de ese modo todos sentirán más confianza.

Como en todas las entrevistas formales, es aconsejable que las personas a cargo comiencen por un par de preguntas sencillas de suerte que el candidato gane confianza al percibir que se presta suma atención a sus respuestas. El cliché de apertura debe ser: “¿Cómo llegó a estudiar ese tema?” y no: “¿tuvo algún problema para llegar hasta aquí?”. No es conveniente que el examen oral dure más de dos horas y media. Si se necesita más tiempo, el jefe de mesa sugerirá entonces una pausa para que los examinadores analicen lo ocurrido y para que el candidato renueve sus energías.

Resumen de actividades

1. Saber cuáles son las expectativas de los graduados respecto de los directores y tratar de satisfacerlas. Si el director es incapaz de cumplir con alguna de ellas, o piensa que son inadecuadas, debe discutir el tema con los estudiantes y no dejarlas simplemente de lado.
2. Saber que para los estudiantes el director de tesis desempeña, inevitablemente, el papel de modelo. Por tanto, la mejor manera de contribuir al éxito de los graduados es demostrar que en su propia vida académica el director siempre toma en serio la investigación.
3. Saber que la supervisión al igual que la enseñanza impartida a quienes aun no terminaron la licenciatura, constituye un proceso pedagógico donde es preciso reflexionar sobre los enfoques que son más apropiados para la enseñanza. Por lo tanto, el director buscará la mejor manera de diseñar situaciones de aprendizaje y de mejorar su habilidad para dar una realimentación eficaz en una relación basada en la confianza mutua.
4. Mantener en alto la moral de los estudiantes constituye una parte significativa de la tarea del director, pues estos se desalientan con facilidad. Es importante, para el director de tesis, demostrar que comprende los problemas tanto intelectuales como emocionales.

5. Crear un clima favorable donde sea haya acordado, en líneas generales, lo que tienen que hacer el estudiante y el director. Cuando no se produce ningún progreso, el director no debe desentenderse de lo que pasa, sino revisar los acuerdos con el graduado y renegociarlos, de ser necesario.
6. Ayudar a los estudiantes investigadores en su carrera académica, brindándoles la oportunidad de dictar seminarios dentro del departamento, de dar conferencias, de discutir su investigación con académicos relevantes de otras instituciones, de escribir ensayos conjuntos para presentarlos en revistas especializadas, etcétera.
7. Asegurarse de que el ayudante investigador sea supervisado en calidad de doctorando, al margen de las tareas que cumpla en el proyecto de investigación dirigido por el director.
8. Prepararse para la tarea de tomar examen analizando las tesis doctorales aprobadas en el propio campo de estudio con el propósito de saber exactamente cuáles son, en la actualidad, los criterios de la investigación profesional requeridos para el doctorado.
9. Cerciorarse de que el examen oral tenga una clara estructura y comunicar esta información al candidato.

12

Responsabilidades institucionales

Este capítulo está dirigido a quienes toman las decisiones en la universidad. El éxito de los doctorandos, con su consiguiente reflejo en el porcentaje de investigaciones realizadas en la institución, se ve afectado en gran medida por el ámbito donde trabajan. Tomando en cuenta que los graduados hacen buena parte de la investigación universitaria, incumbe claramente a las autoridades institucionales proporcionar a los estudiantes investigadores un contexto que facilite el cumplimiento de sus tareas. Aquí bosquejaremos las responsabilidades que según nuestro criterio, competen a la universidad: aportar políticas, reglamentos y recursos, y las que competen al departamento: suministrar directrices, modelos y prácticas con el objeto de lograr un ámbito propicio. Dado el creciente número de estudiantes investigadores, las universidades no pueden permitirse el lujo de resolver estas cuestiones por omisión.

No pedimos compromisos poco realistas, sino simplemente que las universidades asuman la responsabilidad de sus estudiantes investigadores con la misma seriedad con que asumen la responsabilidad de quienes están

cursando la licenciatura. Desafortunadamente, eso no sucede en muchas universidades. Como lo dijo un estudiante, la actitud no es “estamos aquí para apoyarlo”, sino “usted tiene el privilegio de estar aquí, ¿a qué viene, entonces, tanto alboroto?”.

RESPONSABILIDADES DE LA UNIVERSIDAD

Brindar apoyo a los estudiantes

Un método estructurado de iniciación

El modelo tradicional británico de la formación para el doctorado consiste en el estudiante investigador solitario supervisado por un único académico. El director es el responsable de brindarle toda la asistencia necesaria en el contenido de la disciplina, en la metodología para la investigación, en el desarrollo del tema y, además, de inculcarle las pautas profesionales y apoyarlo en el plano personal. Se trata de una gran exigencia y muchos directores solo la cumplen parcialmente. La ayuda relativa que puede ofrecer un solo director sumada al aislamiento del estudiante, da por resultado tasas muy bajas en lo que respecta a la terminación del doctorado.

Wright (1991) cita el ejemplo de Bill, un científico en alimentos, que recordaba sus primeros años de estudiante investigador:

Me sentía muy confuso, solitario, desorientado y terriblemente frustrado... entré en el departamento y le dije [al director] que necesitaba inscribirme y encontrar un sitio donde vivir. Me respondió vaya y hágalo entonces. Se lo veía muy ocupado; lo primero que advertí en él fue exactamente eso: que parecía muy ocupado. Luego agregó algo así como “Vaya y haga una revisión bibliográfica”, y debo confesar que no entendí lo que quiso decirme. Supuse que significaba pasarse casi todo el tiempo en la biblioteca.

Experiencias como las de Bill son muy comunes y sobremanera insatisfactorias. Como mínimo, todas las instituciones deberían adoptar *un procedimiento estructurado de iniciación* para los estudiantes investigadores recién inscriptos. Sería recomendable que todo nuevo estudiante investigador concurrese semanal o quincenalmente a una serie de reuniones regulares

conducidas por un miembro específico del cuerpo académico interesado en la investigación del graduado y responsable de ella. Es importante saber que un determinado académico lo tomará a su cargo con la seriedad y el respeto que merece el estudiante.

Las reuniones continuarán durante los primeros seis meses y girarán, al principio, en torno de los temas que atañen a la universidad: cómo sacar el máximo provecho de la biblioteca o de los servicios de computación; donde encontrar a estudiantes investigadores y académicos en otros departamentos, etc. Quienes pertenecemos a la universidad olvidamos con frecuencia cuán difícil es dar con alguien en una gran institución y cuán fácil es perderse. “Dejarlos que se instalen por sus propios medios” constituye una estrategia muy ineficaz y punitiva en esta etapa.

En las reuniones posteriores se examinarán temas relacionados con el proceso, tales como el vínculo entre el graduado y el director de tesis; las expectativas y las aprensiones propias de los estudiantes investigadores; la importancia de trabajar ciñéndose a los plazos: en suma, la mayoría de las cuestiones analizadas en este libro.

Un área importante es el entrenamiento en las habilidades profesionales que requiere la investigación. En una universidad, la sociedad de estudiantes de posgrado abogó con insistencia por el entrenamiento en los métodos de estudio, en la capacidad de comunicación, en las habilidades para redactar, para disertar ante el público y para la computación, dado que los programas en cada uno de esos dominios eran ostensiblemente inadecuados.

El objetivo de un programa de esas características es despertar la conciencia del estudiante, y hacerlo apenas comienzan los procesos de entrenamiento para la investigación que se extenderá durante un periodo de tres años. Así pues, se le comunicará al estudiante las etapas que debe atravesar, y aunque ello no le impida sentir aburrimiento, depresión, ansiedad, etc., sabrá al menos qué le sucede en ese momento y ello le resultará muy valioso.

En esas reuniones pueden participar los recién doctorados o una autoridad de la secretaría académica general que sea responsable del sistema formal, etcétera.

Las reuniones permiten que los estudiantes conozcan a otros que atraviesan situaciones similares y se sientan parte de la comunidad académica en lugar de acentuar las diferencias entre las disciplinas y las facultades. Hacerlos partícipe de los problemas comunes que entraña el ser estudiante investigador les proporciona los conocimientos y habilidades necesarias para resolverlos.

Por último, sirven para crear una red de apoyo y para decidir si prefieren continuar reuniéndose grupalmente para analizar sus progresos y problemas, tal vez sin la participación de un miembro del cuerpo académico.

Recuérdese también que es preciso ser sensible a las diferencias entre los estudiantes no angloparlantes que provienen de distintas culturas y países. “Hay más diferencias *dentro* de los estudiantes no angloparlantes, considerados como grupo, que entre estos y los estudiantes nativos de habla inglesa” (Geake y Maingard, 1999, pág. 53).

Recursos del departamento para sustentar la actividad inherente a la investigación doctoral

Cada departamento debe contar con espacio y recursos suficientes como para proporcionar una sala con escritorios destinados a los estudiantes investigadores. La sala también puede funcionar como lugar de encuentro para graduados de otras facultades y/o departamentos que se dedican a disciplinas distintas pero conexas. La institución se asegurará de que los estudiantes investigadores tengan, por ejemplo, un espacio para el laboratorio y los aparatos, el acceso a un técnico y los servicios más generales que se ofrecen en computación y en una biblioteca adecuada.

Con el propósito de estimular la investigación fecunda y el sentimiento de pertenencia a la comunidad académica, las universidades buscarán recursos económicos para uso exclusivo de los estudiantes. Dichos recursos serán relativamente modestos; vale decir no más de lo requerido para solventar ítems como el franqueo de las encuestas postales de los graduados en ciencias sociales o en administrativas de empresas; cultivos suplementarios para los estudiantes de biología; microfichas para los estudiantes de historia, así como dinero para conferencias, fotocopias y gastos de viaje.

También es importante que las instalaciones y recursos asequibles a los estudiantes con dedicación exclusiva estén a disposición del creciente número de estudiantes con dedicación parcial. Por ejemplo, ampliar el horario de la biblioteca de manera que los estudiantes que no están en la ciudad universitaria durante las horas de trabajo puedan acceder a libros y publicaciones. Asimismo, cabe ampliar la disponibilidad de los -----

servicios de computación y contar con la ayuda de un especialista en estadística.

Un manual para los estudiantes investigadores de posgrado de la universidad

Es preciso elaborar un manual destinado a los estudiantes investigadores de la universidad, pues ello es parte importante de la información sobre la índole del estudio para la investigación de grado sobre marco conceptual dentro del que se llevará a cabo. La información clave debe incluir: una descripción de la estructura de la universidad, los reglamentos relativos a la inscripción, a la promoción, a los exámenes y a las recompensas. En la actualidad, también se suele incluir un código de práctica para directores de tesis y estudiantes investigadores, confeccionado a menudo con la participación de los representantes del sindicato de estudiantes. El código debe explicitar lo que esperan legítimamente los estudiantes de los directores (por ejemplo, destreza en la materia y en el tema, frecuencia y duración óptimas de las reuniones tutoriales, rápidas y constructivas respuestas al trabajo escrito presentado) y, a la vez, lo que espera al director del estudiante (trabajar con conciencia e independencia, llevar un registro del trabajo experimental del laboratorio, presentar trabajos escritos en el tiempo acordado).

Asimismo, es responsabilidad de la institución proporcionar, dentro de sus reglamentos, un código profesional y de ética al cual se ciñan los miembros del cuerpo académico. Esos códigos suministran a los estudiantes investigadores directrices pertinentes, tales como los aspectos éticos de los experimentos y de la recopilación de datos, lo inadmisibles del plagio y la falsificación de datos. También sería conveniente incluir los problemas vinculados con el acoso sexual y el establecimiento de relaciones moralmente correctas entre académicos y estudiantes. Recuérdesse que sólo a través del control étnico las universidades

pueden discernir si tratan a los estudiantes con equidad y si realmente permiten acceder al estudio de la investigación doctoral a una diversidad de estudiantes de distinta procedencia. Si se lo pone en práctica como es debido, el manual dará información no sólo sobre las barreras que impiden el acceso, sino también sobre las barreras que se oponen a un proceso fecundo una vez logrado el acceso.

Mejorar el idioma, si fuera necesario

Cuando se acepta a estudiantes extranjeros para cursar el doctorado, es responsabilidad de la universidad y no del director mejorar su dominio del idioma.

En el momento de seleccionar a los estudiantes investigadores que ingresarán en el sistema se omite, frecuentemente, destacar la importancia de escribir en un inglés decoroso. Es inadmisibles aceptar los altos aranceles pagados por los graduados extranjeros sin ofrecerles, en retribución, un servicio apropiado. Las universidades británicas no gozan actualmente de muy buena fama en algunos países porque conceden el doctorado a estudiantes cuyo inglés es rudimentario.

Apenas comienza el periodo de inscripción, es preciso comunicarles la necesidad de dominar el idioma y cuál es el nivel requerido para la redacción de una tesis. Pero con harta frecuencia esto se deja para las etapas finales, cuando el trabajo de investigación está prácticamente terminado.

Proporcionar recursos para la dirección

El entrenamiento de los directores

El entrenamiento es imprescindible para que los académicos cumplan con eficacia la función de directores. Nuestra opinión se deriva del hecho de haber participado, durante años, en grupos de discusión a los que concurrían directores de distintas universidades. Corresponde a la universidad la asignación de recursos para aumentar el número de esos grupos, pues resultan indispensables tanto para los directores experimentados como para los más inexpertos. Los participantes deben provenir de distintos departamentos o, mejor aún, de distintos *colleges* y universidades, de manera que la discusión se

centre en el papel desempeñado por el director y no en un temario encubierto que responde a intereses personales o cuyo fin es sacar ventajas de las diferencias políticas o individuales.

Así pues, la discusión girará en torno del papel del director y sus efectos en el proceso del doctorado. Los directores de tesis tendrán la oportunidad de analizar lo que cada uno de ellos considera necesario para una buena supervisión en cada una de las -----

etapas del proceso. La supervisión es un aspecto del trabajo académico rara vez discutido. Por eso la mayoría de los directores suponen que los demás hacen las cosas bien y se sienten avergonzados de exponer cualquier duda que pudieran albergar sobre las propias aptitudes como directores de tesis. Sin embargo, estas discusiones les dan la ocasión de descubrir que hay otros tan inseguros como ellos respecto de lo que significa una buena supervisión. Eso les permite centrarse en el perfeccionamiento general del modelo y trabajar con visitas a esa meta. Los temas analizados incluyen, entre otros, cómo mejorar la selección de los graduados, inculcar buenos criterios académicos y dirigir en detalle la redacción del estudiante.

Para maximizar su eficacia y facilitar la actividad de esos grupos se necesitaría de un profesional independiente, sea un asesor o entrenador, con un conocimiento exhaustivo de la enseñanza en ese plano. Por ejemplo, ya señalamos en el capítulo 11 que los directores no siempre deben limitarse al contenido del trabajo en curso, sino ser capaces de examinar aspectos más amplios de su relación con el estudiante. Proporcionar una realimentación eficaz es una actividad que se beneficiaría si se sometieran a discusión las habilidades que comporta y el entrenamiento que dichas habilidades necesitan. Si se contara con recursos para fomentar esta actividad, el papel desempeñado por el director se definirá con más claridad y se mejorarían los criterios a los cuales debe corresponder el modelo.

Algunos consejos de investigación, conscientes del problema, se han interesado en la asignación de recursos para el entrenamiento de directores.

Crédito didáctico para la supervisión doctoral

Un importante prerequisite para mejorar la competencia en la supervisión es asignar un crédito didáctico a la supervisión doctoral, tradicionalmente se

espera que los directores acepten a los doctorandos, además de cumplir con sus otros deberes. No se les concede ninguna compensación didáctica por esa actividad porque se cree que dirigir las tesis de ese tipo de estudiantes eleva el estatus y ello es de por sí suficiente recompensa. Por lo tanto, los estudiantes investigadores reciben a veces un trato superficial y mecánico porque los directores suponen, erróneamente, que la supervisión ocupa un lugar secundario -----

respecto de sus “verdaderos deberes” y que cumplen con esa tarea por pura generosidad.

Es necesario, pues, que se reconozca la supervisión como un papel importante desempeñado por el cuerpo académico, y que corresponde incluirla dentro del tiempo dedicado a otras actividades pedagógicas tales como dictar clases o atender a las necesidades de los universitarios no graduados. La supervisión de los estudiantes investigadores debería explicarse en los programas de planificación del cuerpo docente y estimar su presupuesto en consecuencia, tanto en función del tiempo como en función de costos económicos.

En algunas instituciones ya se otorgó ese crédito. Pero resulta claro que es preciso crear y aplicar un sistema de crédito que se adecue a todas las instituciones en general. Un progreso de esa índole sólo puede producirse en el contexto de un sistema que controle todo el trabajo de los académicos y, en consecuencia, asegure la distribución equitativa de las tareas administrativas y de las que conciernen a la enseñanza. En los dos esquemas conocidos por nosotros, la supervisión de un estudiante investigador con dedicación exclusiva equivale a la décima parte de la carga docente, y a la vigésima parte, en el caso de los estudiantes con dedicación parcial.

Saber que el papel de la supervisión se toma en serio y que es uno de los factores que inciden en la promoción del estatus del graduado a doctorando estimulará, en los directores, el deseo de apoyar a los estudiantes de la forma indicada en este libro. Disponer entonces de recursos para transformar la supervisión en una parte integrante y reconocida de las responsabilidades académicas, mejorará enormemente la eficacia de la educación doctoral.

El tutor investigador doctoral de la facultad o el departamento.

Es necesario establecer y apoyar, en todas las secciones universitarias, el papel desempeñado por el tutor investigador doctoral de la facultad o del departamento para asegurar el buen funcionamiento del sistema de doctorado. Asimismo, este apoyo permitirá dedicar al cargo de un considerable tiempo académico (digamos un tercio o un medio), con la consiguiente reducción de las tareas didácticas.

Hay una gran variedad de títulos posibles de ser adecuadamente utilizados para este papel: vicedecano de investigación, director del programa doctoral y director de investigación. Nosotros nos referimos a él como tutor investigador doctoral. Dado que es responsabilidad del departamento instrumentar dicho papel, describiremos a continuación las funciones y deberes que le competen.

Proporcionar reglamentos adecuados

Inscripción

Las universidades deben tener una política que impulse a sus facultades a pensar con más amplitud cuando consideran la inscripción de aspirantes que carecen de las habilitaciones comunes para ingresar en una investigación de grado. Ello incluirá el control étnico. Dicho control es una condición previa para recusar los propuestos tácticos y para ayudar a las universidades a cumplir las metas de las políticas que se basan en la igualdad de oportunidades y a los grupos a los que se destinan esas políticas. Aunque, como señala Bird (1996) todavía hay gente que considera que ese control es, en sí mismo, racista.

Todo lo que sabemos sobre la selección es que ignoramos cómo elegir a los estudiantes investigadores más capacitados y que puedan tener éxito en el futuro. Hudson (1960) y Miller (1970) señalan el escaso poder predictivo de las calificaciones de los exámenes para poder obtener el primer grado universitario, y sugieren la necesidad de hacer más investigaciones de esta etapa educativa. Whitehand (1966) recomienda que los exámenes se basen en la solución de problemas y no tanto en los conocimientos, a fin de seleccionar mejor a los estudiantes investigadores.

El tema se discutió durante más de treinta años pero poco o nada se hizo al respecto. Todavía elegimos gente que se desempeñó bien en sus exámenes

para obtener el primer título, pese a que las habilidades requeridas en esas ocasiones se basan, principalmente, en la memoria y no en la curiosidad ni en la exploración. Rechazamos, en cambio, a quienes tienen entusiasmo, determinación y perseverancia para dedicarse a la investigación sólo porque no se recibieron al menos con honores de segunda clase superior. Se trata de un requisito muy arbitrario. Incluso a -----

los investigadores avezados les cuesta describir las cualidades latentes que se irán transformando poco a poco en los maduros atributos que se le exigen a todo investigador de éxito.

Controlar el progreso de los estudiantes.

La universidad debe establecer reglas que aseguren el control eficaz del progreso de los estudiantes investigadores. Es fundamental contar con informes anuales sobre cada uno de los graduados examinados por el departamento. Cada departamento tiene la obligación de presentar un informe y una evaluación resumidos al cuerpo universitario en su conjunto. Tanto las normas para la interrupción de los estudios y la suspensión de la inscripción como los procedimientos de apelación que se parecen ofrecer a los estudiantes una revisión imparcial de sus casos, contribuyen en igual medida a facilitar el progreso de los graduados y al uso óptimo de los recursos.

Promoción de la maestría al doctorado en la inscripción

Es indispensable contar con normas formales para determinar si es posible promover al estudiante de la maestría al doctorado y cuándo hacerlo. Las directrices departamentales que indican cómo han de interpretarse esas normas se darán a conocer en las primeras etapas del periodo de inscripción.

Los estudiantes investigadores generalmente son admitidos para cursar la maestría y luego se los inscribe retrospectivamente en el doctorado. El método de promoción es importante porque constituye (o podría constituir) la etapa preliminar del proceso de examen y proporciona, en consecuencia, alguna pista respecto de los criterios estipulados por la institución. También aporta información sobre la forma de encarar cualquier problema que afecte a un

estudiante antes de que las dificultades se magnifiquen, y cabe utilizarlo como una oportunidad de enseñar y preparar el estudiante para lo que se le exige.

Según Phillips (1992), hay innumerables formas de manejar esta parte del proceso. En algunos departamentos simplemente se promociona a los estudiantes luego de dieciocho meses y sólo para cumplir con las reglas. Ciertos directores prefieren hacerlo cuando piensan que el estudiante merece la promoción, -----

pero sin comunicarle necesariamente que ello ha sucedido. Otros consideran la promoción irrelevante y esperan hasta que el estudiante esté listo para el examen antes de concederle un ascenso retrospectivo. Por otro lado, hay departamentos donde los métodos de promoción son extremadamente formales e incluyen la presentación obligatoria de informes a veces una entrevista con un panel de académicos basada en un trabajo escrito.

La universidad establecerá un método de promoción común que exija un trabajo escrito presentando formalmente por el estudiante y evaluado por el director y por otro miembro del departamento, como mínimo. Así, sólo podrán continuar cursando el doctorado los graduados cuyos trabajos cuenten con el potencial suficiente.

Designación de los evaluadores externos

Los examinadores representan el grupo de pares académicos al cual los estudiantes desean pertenecer, la tesis demuestra que el aspirante al doctorado ha contribuido a la investigación con un trabajo de calidad y merece, por tanto, obtener el título. El sistema británico procura igualar las pautas en todas las universidades y exige la designación de por lo menos un examinador externo perteneciente a otra institución. Para mantener la integridad es importante que los examinadores externos estén en condiciones de hacer una evaluación independiente y que los reglamentos así lo establezcan. En las disciplinas que cuentan con pocos académicos a veces los directores tienden a proponer a un colega que carece de la suficiente independencia.

Dos ejemplos de nuestro conocimiento ilustran esos peligros. En el primero, se propuso como examinador externo a un profesor de otra universidad que deseaba favorecer al aspirante con una beca posdoctoral que obtendría, claro está, después de aprobar el examen. En el segundo caso el

examinador propuesto por la directora de tesis era un académico famoso en su campo. Como usaba profesionalmente el apellido de soltera, el comité de aprobación descubrió sólo por casualidad que se trataba de un marido. En ninguno de los casos se concedió la aprobación.

Proporcionar un foro para la revisión del doctorado

La naturaleza de la formación doctoral, como la de toda formación universitaria superior, está sujeta a cambios. Un foro académico representativo brinda la oportunidad de debatir dichos cambios. Aquí examinamos tres importantes cuestiones que figuran ya en los programas de muchas universidades.

El doctorado como una serie de proyectos

Una de las reformas radicales del sistema doctoral propuesta en varias ocasiones (Halstead, 1987), aboga por un doctorado que no se conceda solamente a partir de *una* investigación.

Para muchos, no es realista evaluar la competencia académica sobre la base de un extenso proyecto hecho rápidamente dentro de un breve lapso, sobre todo cuando ello ocurre en las etapas iniciales de la carrera de investigador. Sería más sensato que, en un principio, el estudiante demostrara sus aptitudes profesionales a través de una serie de proyectos de menor envergadura. En ese caso, el doctorado se concedería, digamos, por cuatro proyectos, cada uno de los cuales se llevaría a cabo según los criterios que se aplican a los textos que merecen publicarse en las revistas científicas utilizadas como punto de referencia.

En nuestra opinión, debería abogarse como una reforma de esas características, pues responde a nuestro enfoque de la índole profesional y del significado del doctorado propuesto a lo largo de este libro. Para la mayoría de los investigadores principiantes sería una introducción más realista del trabajo académico, al que deben contribuir desde el comienzo mismo de la carrera doctoral. Es probable que de una serie de estudios bien concatenados surjan contribuciones académicas publicables y útiles. En rigor, y según este enfoque, es razonable pedir que los informes del proyecto (o alguno de ellos) se

publiquen en revistas científicas renombradas *antes* de obtener el título. La definición de “renombradas” corre por cuenta de los examinadores.

De hecho, este abordaje permitiría solicitar la admisión al “doctorado por trabajos publicados”, una vía ofrecida por muchas universidades, pero en la actualidad sólo asequible a los doctorandos con dedicación exclusiva, y sin el beneficio de la supervisión. Sin embargo, ello se adecua muy bien al marco-----

conceptual del tipo de supervisión que aquí proponemos. El enfoque basado en una serie de proyectos puede ser una ventajosa alternativa del doctorado obtenido a partir de una investigación de envergadura realizada dentro de un plazo relativamente breve.

Derechos de propiedad intelectual y reconocimiento adecuado de los trabajos de los doctorandos

Al comprender que el conocimiento constituye un recurso fundamental en la sociedad, las cuestiones relativas a la propiedad intelectual, cuyo propósito es la protección de los derechos de quienes producen conocimientos (los investigadores inclusive), está progresando rápidamente, aunque todavía existen áreas confusas que deben ser sometidas a juicio ante los tribunales. Uno de los aspectos del tema sujeto a mayor debate es el correcto tratamiento de la investigación y los trabajos de los doctorandos.

Según la ley, todos los autores (incluso los doctorandos) están habilitados para percibir los beneficios que son producto de los derechos de propiedad intelectual de su obra escrita y publicada; y también para ejercer los “derechos morales” de reconocimiento y de integridad. El reconocimiento, legalmente llamado “derecho de paternidad” (aunque el autor sea mujer), significa que están autorizados para que se los nombre como autores de cualquier texto escrito por ellos. De esta manera se los protege contra el plagio. La integridad significa que tienen derecho a oponerse a los cambios que no aprueben en la publicación del trabajo. La primera cuestión contenciosa es la siguiente: algunas universidades piden a los doctorandos (aunque no sean sus empleados) que renuncien a los derechos de autor y a los derechos morales. El argumento se basa en que la provisión de recursos brindados por la universidad para llevar a cabo la investigación, la autoriza a poseer los productos, así como posee los productos de sus empleados. Se trata, pues, de un área un tanto confusa que

aún necesita ser sometida a prueba. Como es harto improbable que el material de investigación escrito (a diferencia de los inventos y las patentes) produzca muchos ingresos, es hasta cierto punto odioso que las universidades insistan en despojar a los estudiantes de esos derechos.

La segunda cuestión, actualmente objeto de una controversia de proporciones, es el adecuado reconocimiento de la relativa contribución del estudiante y del director de tesis en los trabajos publicados. ¿Debería nombrarse al director como coautor de un trabajo sólo por haber revisado al doctorando e incluso sin contribuir de hecho a la tutoría? ¿O el reconocimiento adecuado para la guía y el apoyo brindado por la supervisión es sólo una nota elogiosa al pie de página? Algunos departamentos insisten en que los estudiantes investigadores incluyan los nombres de los directores de tesis en los artículos publicados en revistas especializadas al margen de si el director contribuyó o no en su redacción. En el Reino Unido estas presiones se exacerbaban por el ejercicio de la evaluación de la investigación, cuyo propósito es estimar la producción de investigaciones en las universidades financiadas por los consejos que se aportan fondos para la educación superior. Los académicos deben presentar cuatro trabajos para someter a evaluación y uno de ellos puede consistir en un trabajo en colaboración con el estudiante. Aunque técnicamente es posible presentar un trabajo publicado cuya autoría pertenezca sólo al estudiante, ello raramente se hace y su efecto sobre la evaluación es mucho más dudoso. Por tanto, si los directores necesitan mejorar sus listas, pueden recurrir a los textos escritos en forma conjunta donde se incluyen sus nombres. ¿Hasta qué punto se justifica esta práctica?

Existen aquí grandes variaciones entre las culturas de las distintas disciplinas, como analizamos en el capítulo 1. En ciencias, por ejemplo, el director puede desarrollar un cierto tipo de estudio, obtener una beca de un consejo de investigación concedida en virtud del trabajo previo, y elegir a un estudiante para que lleve a cabo la investigación designada. En esas circunstancias, el argumento a favor de la autoría conjunta resulta evidente. En la investigación que se realiza en las ciencias sociales y en humanidades, los estudiantes escogen en cambio, sus propios temas dentro del campo de estudio que domina el director de tesis y en que los académicos brindan un servicio de supervisión muy semejante al que ofrecen en la enseñanza de los no

graduados. En este caso la autoría conjunta parece justificarse menos, salvo que ambas partes hayan escrito el trabajo.

Los conflictos surgen cuando los estudiantes desconocen las convenciones apropiadas y los directores presionan, arbitrariamente, para que sus nombres se incluyan entre los autores. Por-----

consiguiente, es importante tener una discusión franca apenas se comienza la investigación doctoral para llegar a un acuerdo sobre la práctica adecuada. Algunas universidades estipularon ciertas directrices en estos asuntos. Por ejemplo, en las directrices de la universidad de Hong Kong se postula lo siguiente:

- Todos aquellos que han contribuido auténtica y significativamente al trabajo (y sólo aquellos) figurarán como sus autores. Antes de la publicación, todos deben estar de acuerdo en incluir los nombres de los coautores y en el orden en que estos aparecerán.
- El orden de aparición debe corresponderse con la contribución al trabajo; el autor principal será quien hizo la mayor parte.
- No se incluirán los nombres de los autores a menos que demuestren su competencia y conocimientos en el tema del trabajo, presentándolo en un seminario sin ningún tipo de ayuda (Butler, 1995)

Dada la posibilidad de que surjan conflictos, se necesita entonces de claras directrices para el reconocimiento del estudiante, y las de Hong Kong pueden resultar muy útiles como punto de partida para la discusión. En el Reino Unido, la situación sería más fácil si los trabajos publicados por los doctorandos contaran, por derecho propio, en el ejercicio de la evaluación, tal como lo ha propuesto el Comité Nacional de Posgraduados.

El doctorado en una disciplina centrada en la práctica

En las disciplinas centradas en la práctica, tales como el arte, la música o el diseño y la tecnología, hay un debate permanente sobre la forma del doctorado. Dado que en estas disciplinas los conocimientos aumentan parcial o

casi enteramente en virtud de la práctica profesional o artística, se alega entonces que un artefacto original y creativo puede construir perfectamente la parte central de la presentación de la tesis para obtener el doctorado (*UK Council for Graduate Education*, 1997). Por ejemplo, es posible aceptar una escultura (mostrada en fotografías o en video, de ser necesario) o la grabación de una composición musical como prueba de la contribución al conocimiento y al desarrollo de la disciplina que justifique la asignación de un doctorado.

Esta controversia surge de preguntas interesantes: ¿Qué constituye un doctorado? ¿En qué medida es posible aceptar un trabajo práctico en lugar de la tesis? ¿Qué lugar ocupan los videos, los programas de computación, los objetos artísticos, etc. en cuanto contribución a la investigación real? En las disciplinas de carácter práctico, la discusión se centra, actualmente, en la posibilidad de un desplazamiento de la tesis “solamente escrita” a un artefacto terminado sin ningún documento escrito que lo sustente. Si ello ocurriera, tendríamos que responder a la siguiente pregunta: ¿Dónde una pintura, una composición musical o un puente no es una pintura, una composición musical o un puente? La respuesta: ¡en una tesis doctoral!

Hasta el momento, el enfoque más común es exigir un equilibrio entre los dos extremos; vale decir, entre la tesis “solamente escrita” y la tesis “solamente práctica”. Es habitual insistir en la necesidad de que cada parte de la tesis tenga una forma permanente y públicamente accesible. La parte creadora se someterá a examen mediante una ilustración, una exposición o una presentación audiovisual (Swift, 1996). Algunos abogan por dar a conocer el proceso evolutivo del trabajo, en cuyo caso se incluirían todos los borradores o esbozos que condujeron, finalmente, al producto terminado, y se demostraría, de una forma externa, el razonamiento implícito en dicho proceso. La presentación de esta historia evolutiva puede incluso juzgarse como una manera aceptable de reemplazar el análisis en palabras.

No obstante, la mayoría de las instituciones exigen, además del componente creador, que los estudiantes comprendan su área de estudio tanto en la teoría como en la práctica; vale decir que deben ser capaces de proporcionar un fundamento para el trabajo emprendido. De no haber un trabajo académico previo en ese campo, entonces incumbe a los candidatos citar ideas y conceptos pertinentes a otras áreas o adherir a un enfoque teórico específico. Por lo demás, es preciso colocar el proyecto dentro de una problemática más

amplia que abarque las cuestiones surgidas en el presente. Demostrar cómo la investigación presentada expande cuanto ya se hizo es, indudablemente, de suma importancia. Esta contradicción puede modificar los trabajos previos utilizando materiales diferentes o desarrollándolos con nuevas herramientas. Cuestionar el trabajo anterior o aclarar su significado y sus efectos constituyen, asimismo, importantes contribuciones. Como ocurre en cualquier doctorado, también hay-----

que convencer a los examinadores de que el candidato comprende cuanto involucra llevar a cabo la investigación. Describir, por ejemplo, las dificultades que encontraron y las estrategias diseñadas para superarlas, junto con un informe sobre las posibles derivaciones futuras del trabajo.

RESPONSABILIDADES DEL DEPARTAMENTO

Los departamentos constituyen un factor clave en la educación doctoral fecunda. Los académicos titulares deberían considerar el papel desempeñado por el departamento en función de las siguientes preguntas: ¿cómo ayudan los departamentos a investigar a los estudiantes de posgrado de un modo fructífero? ¿De qué estrategias se valen para contrarrestar el aislamiento y permitir a los estudiantes que aprendan de otras personas que no sean sus directores? ¿Se crearon grupos de autoayuda para enseñar a los estudiantes a aprender los unos de los otros? ¿Se tomaron medidas para que los estudiantes desarrollen sus concepciones de lo que significa una excelente investigación en su disciplina y de su papel como investigadores?

Nombrar a un tutor investigador departamental

Cada departamento tendría que recibir recursos para instituir el cargo de tutor investigador y reconocer formalmente la responsabilidad administrativa de los tutores como parte de su volumen global de trabajo.

Suele ser ventajoso designar a un profesor contratado para desempeñar el cargo, pues en ese caso los estudiantes perciben al tutor investigador como a una persona accesible. Ello es importante porque así se evita que los problemas de poca monta se conviertan en dificultades mayores pasibles de

amenazar incluso la continuación del proyecto, si no se los enfrenta desde in principio. Cuando se nombra a un profesor titular, es probable que los estudiantes vacilen antes de transmitirle sus preocupaciones.

Pero cuando el tutor es un profesor contratado, el problema es asegurarse de que todos los miembros del departamento de-----

sempañen su papel con seriedad. Esto es vital para la eficacia de la supervisión, pues habrá situaciones en que el tutor investigador no estará de acuerdo con los colegas titulares sobre el trabajo de algún estudiante. El nombramiento de un miembro titular del cuerpo académico como tutor investigador indica, por otra parte, la importancia que el departamento otorga a la formación doctoral. En ese caso incidirán menos los problemas de estatus (defender, por ejemplo, a un estudiante) que los problemas relativos a la accesibilidad.

Al tutor le corresponde cumplir con ciertas tareas.

A fin de garantizar que al menos una persona tiene un panorama global de los estudiantes que ingresan en el departamento, el tutor debería participar en las solicitudes de inscripción y en las admisiones. El mantenimiento de las pautas requiere que se entreviste a todos los estudiantes británicos y, en lo posible, también a los postulantes extranjeros. El tutor; sea personalmente o nombrado a un colega en su reemplazo, participará en esas entrevistas. Además, y para contribuir al progreso de los estudiantes, aplicará un sistema de control semestral a sus trabajos a cargo de los directores. Ello comportaría la distribución de formularios de informes departamentales (basados en los formularios universitarios de control anual), donde se consignen todas las respuestas y cualquier acción emprendida que se juzgue necesaria. Se proporcionará a los miembros del grupo informes periódicos sobre la posición global de los estudiantes investigadores del departamento.

Las acciones basadas en estos formularios incluyen consejos al estudiante, apoyo al director de tesis y negociaciones con los colegas. También son útiles las reuniones conjuntas de estudiantes y directores.

Un aspecto relevante pero delicado del trabajo del tutor es controlar la relación entre el graduado y el director para que esta se desarrolle en buenos términos. Ello implica ocuparse de las aptitudes y motivaciones del estudiante, y

del interés y compromiso del director de tesis. Quizás el tutor deba actuar como árbitro o conciliador cuando se suscitan conflictos entre ambas partes.

También tendrá que trabajar conjuntamente con los colegas directores a fin de verificar si hay suficientes recursos para respaldar la investigación propuesta (por ejemplo, equipos y cooperación por parte de los técnicos del laboratorio), y ayudar a-----

los graduados a acceder a los sitios donde se realiza el trabajo de campo, tales como establecimientos de enseñanza o empresas industriales.

Una tarea importante que incumbe al tutor es la interpretación de las directrices de la universidad concernientes a la promoción de la maestría al doctorado. Ello implica mantener una práctica coherente para que los estudiantes sepan a qué atenerse. El empleo de prácticas diversas agrava la inquietud de los graduados respecto de si serán o no promovidos, lo que puede inhibir su capacidad de estudio.

Por lo tanto, es una buena práctica crear una situación en la cual los nuevos estudiantes del departamento tengan la oportunidad de descubrir en qué consiste el doctorado. El tutor investigador les pedirá que lean y evalúen las tesis doctorales recientemente aprobadas con el objeto de comprender cuál es su propósito. Cuando los estudiantes deben hacerlo por su cuenta, se sienten deprimidos una vez que han leído las tesis, convencidos de que nunca podrán escribir algo ni remotamente similar, sea en extensión o en calidad. Pedirles que emprendan la tarea en pareja o en pequeños grupos les permite aceptar más fácilmente lo que se les demanda. La tarea incluye:

- Un resumen de la investigación (siempre es preciso explicitar lo que se va a criticar antes de poder seguir adelante con las críticas).
- Describir la contribución que aporta la investigación y por qué creen que los examinadores pensaron que merecía el doctorado.
- Identificar las críticas del trabajo y las insuficiencias de este podría inducirlos a hacer el estudio de un modo diferente.

Este análisis debe presentarse en un seminario doctoral del departamento, de suerte que los estudiantes comiencen a adquirir confianza cuando presentan sus ideas para que otros les proporcionen realimentación. También da

comienzo al proceso que permite a los estudiantes pensar que están a la altura de la tarea emprendida.

El tutor investigador se convertirá en un experto en lo referente a las formalidades necesarias para la presentación y el examen de la tesis y, por tanto, podrá ayudar a los colegas con menos experiencia en esa etapa del proceso.

Por último, el tutor investigador desempeña un papel de suma importancia en las actividades que pasamos a describir en los siguientes apartados.

Mejorar la selección de los estudiantes que ingresan en el departamento

La selección de los estudiantes que ingresan en el departamento es de suma importancia y debe llevarse a cabo sistemáticamente. Todos los departamentos buscan graduados con el potencial suficiente para terminar la investigación y escribir la tesis de acuerdo con los criterios requeridos y dentro de los plazos estipulados. La selección mejoraría sin duda si se tomara en cuenta una amplia variedad de características. Por ejemplo, la calificación obtenida en el examen para el primer título universitario no debería considerarse el único índice de aptitud, sino darle más peso al desempeño del estudiante en los proyectos realizados antes de la licenciarse.

Además de las entrevistas, es conveniente considerar el uso de pruebas para resolver problemas y determinar la flexibilidad mental conforme a los métodos elaborados por Wason (1960, 1968). La finalidad de las pruebas es evaluar el tipo de enfoque usado por el postulante para la resolución de problemas, la exactitud de la respuesta sólo tiene una importancia secundaria y no basta para estimar el potencial del graduado en lo tocante a la investigación.

Estos procedimientos deberían incluir, teóricamente, una entrevista personal.

Un problema adicional provocado por el creciente número de estudiantes investigadores es la tendencia a asignarles directores de tesis (una tendencia que debería evitarse). El cuerpo académico tiene que contar con todo el apoyo y el estímulo de su departamento para participar en la selección de sus propios

estudiantes investigadores. Al margen de cualquier contacto previo, cada aspirante debe ser entrevistado por el potencial director y por otro miembro del cuerpo académico del departamento, generalmente el autor investigador.

Los reglamentos a menudo exigen presentar una propuesta formal de la investigación y demostrar que se poseen los conocimientos básicos de la disciplina. Algunos departamentos-----

rechazan de plano a los nuevos estudiantes que no tienen una clara propuesta de investigación. Otros consideran que esta pertenece a los trámites de “promoción” y que se presentará cuando el estudiante haya trabajado por lo menos durante un año para obtener el título de doctor.

No hay razón alguna para esperar que los aspirantes estén en condiciones de escribir propuestas aceptables antes de recibir un cierto entrenamiento. En rigor, sólo es posible presentar una propuesta bien construida cuando se dedicó cierto tiempo a desarrollar las propias aptitudes dentro de un ámbito de investigación. Por tanto, si los reglamentos institucionales la exigen desde la admisión misma, los graduados necesitarán alguna ayuda por parte de los miembros del departamento donde esperan ingresar. También correspondería orientarlos sobre los aspectos del tema que pueden interesar a un miembro específico del cuerpo académico.

Si el aspirante *puede* entregar una propuesta en la entrevista para la selección, ayudará a los académicos a tomar la decisión de ofrecerle o no una vacante, pues les permitirá averiguar si hay alguien disponible y dispuesto a dirigir el tema, si el graduado comprende lo que implica llevar a cabo una investigación y si tiene suficientes conocimientos básicos como para comenzar el trabajo en el nivel requerido.

Es preciso tomar conciencia de las dificultades padecidas por los estudiantes con dedicación parcial. Estas se manifiestan en muchas áreas, pero sobre todo en las que corresponden a la organización del tiempo y a las presiones económicas durante el periodo de estudio. Por lo tanto, debe concederse especial atención a las fuentes de apoyo, a fin de no aceptar a nadie hasta que el departamento se asegure de que el aspirante no sufrirá penurias económicas como consecuencia de su inscripción.

La selección de los directores

Incumbe al departamento establecer criterios adecuados para la selección de los directores de tesis. En la selección inciden, sin embargo, dos factores que no corresponden necesariamente: primero, la experiencia previa del académico en la investigación y, segundo, su experiencia previa en la supervisión y su actual compromiso con los estudiantes investigadores.

Teóricamente, sólo deberían seleccionarse los directores que se destacan en ambos aspectos (e incluso así, exigirles algún entrenamiento que garantice un desempeño eficaz). El hecho de que el director sea un investigador entusiasta y fructífero (y lo demuestre) constituye un estímulo importante para determinar el doctorado. Los estudiantes cuyos directores participan demasiado en otras actividades – la enseñanza, la administración, la política, la asesoría – a expensas de la investigación, suelen descalificar el propio trabajo y es poco probable que lo terminen. Los investigadores productivos también son necesarios para brindar conocimientos profesionales actualizados y desarrollar las habilidades que los estudiantes de posgrado deben adquirir.

La experiencia de dirigir al estudiante hasta terminar con éxito el doctorado es otro de los ingredientes que se toman en cuenta en la selección. Las nuevas universidades cuyos sistemas se rigen por los procedimientos del ex Consejo para Títulos Académicos Nacionales requieren ahora un primer y un segundo director de tesis; al menos uno de ellos debe haber tenido una experiencia satisfactoria en la supervisión. Cuando esto no es posible, el director seleccionado pero sin experiencia debe comprometerse a reflexionar en el proceso de supervisión y en la pregunta de la investigación. A nuestro criterio, una de las motivaciones para realizar tal esfuerzo es la determinación, por parte de los directores de tesis, de no someter a sus estudiantes a las mismas experiencias traumáticas de su propia formación doctoral.

Elaborar directrices para la conducta eficaz de los directores

Corresponde a la política departamental proporcionar a los directores directrices que satisfagan las expectativas del departamento.

Esas directrices abarcan las siguientes áreas:

- El máximo de tiempo que puede llevarle a un miembro del cuerpo académico responder al trabajo escrito presentado por un estudiante.
- Informar al estudiante sobre los reglamentos universitarios y departamentales pertinentes a los que deberá ceñirse en su momento.
- Sugerir al estudiante investigador y al director de tesis la conveniencia de hacer un contrato según lo recomendamos en el capítulo 8.
- Proporcionar desde el principio información sobre los progresos del estudiante, sean satisfactorios o insatisfactorios.
- Poner en contacto al estudiante con diversas personas e ideas dentro de la comunidad académica.
- Aconsejarlo en cuestiones relativas a la ética y a la asistencia y la mejor manera de resolver las dificultades concomitantes.
- Remitirlo a estas directrices y a otros documentos oficiales pertinentes para su estatus de estudiante investigador de posgrado.

Además, el tutor departamental trabajará con visitas a estimular las buenas prácticas de supervisión descritas en el capítulo 11.

Grupos de apoyo para los estudiantes investigadores

El aislamiento intelectual y social es uno de los principales factores que contribuyen a la insatisfacción, al retraimiento y a la tardía presentación del trabajo (Johnston y Broda, 1996). El hecho de no terminar el doctorado tiene que ver más con los sentimientos de aislamiento y alineación que con la falta de capacidad intelectual (Phillips, 1989^a). En el examen de la investigación centrada en las diferencias de conducta entre hombres y mujeres en los grupos pequeños, incluidos los pertenecientes al ámbito educacional, Conrad y Phillips (1995) informaron que, a diferencia de los hombres, las mujeres no suelen reunir el coraje suficiente para hacer comentarios. El apoyo y el estímulo brindado por los colegas doctorandos ayudan a aliviar problemas tan

arraigados. De ahí que el contexto en que trabajan los estudiantes cobre una importancia capital, y debería aconsejarse a los departamentos que tomen medidas para disminuir la soledad de sus estudiantes investigadores.

Para lograr este cometido, tienen que propiciar reuniones donde los graduados se encuentren con otros que se hallan en su misma situación. El tutor investigador debe organizarlas-----

para fortalecer el sentimiento de pertenencia a la universidad por parte de los estudiantes investigadores, y su sentido de investigación. Ello implica cumplir con ciertas exigencias en cuanto individuos y atenerse a los plazos estipulados. Es preciso recordarles permanentemente que no están trabajando en soledad, sino rodeados de personas que se interesan en sus trabajos y en sus progresos, pues ello les permitirá comprometerse más a fondo con la tarea emprendida.

Un factor que contribuye al abandono del doctorado es la creencia de que el hecho no perjudica a nadie. Sin embargo, la deserción de los doctorandos perjudica al departamento. Organizar reuniones con los pares les servirá para descubrir que pueden ayudarse y ayudar a otros de incontables maneras. Pero dadas las diferencias de género en la comunicación y en el debate (tal como dijimos en el capítulo 9) es muy importante que los departamentos consideren métodos para que los grupos de autoayuda resulten apropiados tanto para las mujeres como para los hombres.

Considerar la posibilidad de establecer un programa doctoral, si se lo juzga conveniente

El programa doctoral tiene dos características cuyo propósito es superar algunas de las limitaciones del estudiante solitario supervisado por un único académico.

- Combatir la soledad gracias al apoyo brindado por el grupo de pares; a tal fin, muchos estudiantes se organizan por facultad, departamento o unidad de investigación.

- Proporcionar un núcleo de estudios comunes que reduzcan la carga docente del director.

El contenido exacto de los estudios integradores debe ser discutido y aceptado por cada disciplina, pero para ser eficaz los estudiantes necesitan percibir que contribuye directamente a su desarrollo profesional como investigadores y que concierne tanto a las habilidades como al conocimiento. A diferencia de sus homólogos del sistema norteamericano (que se explican más adelante), los cursos no requieren examen alguno, pues su propósi-----

to es ayudar a los graduados a prepararse para el trabajo de investigación y no convertirse en otra de las barreras formales que es preciso franquear.

Sin embargo, la eficacia de un programa doctoral depende de cuán rigurosamente sean interpretados por el departamento los requisitos para los cursos de prácticas didácticas. En algunos departamentos, el número considerable de cursos prácticos que se exige a los estudiantes durante el primer año, les impide comenzar cualquier investigación hasta el segundo año. No obstante ellos prefieran seguir con la investigación y no hacer cursos cuya pertinencia cuestionan. Sobre todo, no quieren estudiar materias de la disciplina que no se relacionan con los temas de la investigación. Por tanto, deberían permitirse la exención de los cursos basándose en los trabajos realizados previamente. Sin embargo, no podrán emprender el proyecto para obtener el doctorado si primero no han adquirido un conocimiento general de la metodología y del análisis de la investigación, sean en un curso preliminar de prácticas didácticas o bien antes de inscribirse.

La organización de la enseñanza integradora incluye el programa de iniciación para los nuevos estudiantes antes descrito, oportunidades para que estos presenten informes de su trabajo en los seminarios, así como debates sistemáticos sobre las cuestiones surgidas en el curso del doctorado, similares a las analizadas en este libro.

Los recursos necesarios para proporcionar un componente didáctico integrador solo son accesibles cuando ya se ha formado un grupo de estudiantes que reciban dichos cursos. Los grupos tienen la ventaja adicional de convertir a los estudiantes investigadores en un sector identificable del departamento. Los participantes del programa se encuentran así en mejores condiciones para exigir que se reconozcan las necesidades tanto de los

estudiantes como de los directores. La existencia de un programa doctoral permite obtener un espacio y recursos materiales para los graduados y tomar medidas para reconocer el crédito didáctico del trabajo de supervisión, al tiempo que facilita el cambio entre los directores, cuando ello es necesario. El programa debe contar con un director o con un tutor investigador del departamento que fiscalice el progreso de los graduados y funcione como un recurso extraordinario cuando las circunstancias lo exijan. La estructura resultante proporciona, pues, un-----

claro marco conceptual para que los estudiantes sepan cómo o de quien pueden recibir apoyo social.

Hasta aquí el concepto general de programa doctoral tiene aparentemente muchas ventajas. Pero existen algunas variantes que examinaremos separadamente y con más detalle. Según su estructura, los programas pueden ser verdaderamente provechosos o francamente inútiles. En primer término, consideramos el modelo norteamericano; en segundo término, el programa de investigación científica y, en tercer término, el sistema doctoral por promociones.

El programa doctoral norteamericano

Los programas doctorales en Estados Unidos duran indefectiblemente cuatro años y tiene la siguiente estructura:

Primer año: hacer cursos basados en la enseñanza y la práctica;

Segundo año: prepararse para los exámenes de idoneidad;

Tercer año: formular una propuesta de investigación aceptable;

Último año: terminar la investigación y redactar la tesis.

Durante el primer año los cursos de prácticas didácticas son muy formales y ponen un énfasis excesivo en las deficiencias metodológicas del trabajo previo, a riesgo de echar por tierra cualquier pensamiento creador del estudiante.

En el segundo año los graduados se preparan para otra serie de exámenes y sufren altos niveles de estrés. En esta etapa muchos abandonan el programa. Luego siguen dos años de aislamiento, lo cual ciertamente no

ofrecen ninguna ventaja respecto de los tres años de experiencia similar del estudiante británico.

La principal diferencia entre ambos programas reside en que los estudiantes británicos tiene por lo general un solo director, y los norteamericanos, un comité encargado de la tesis compuesto por tres miembros del cuerpo académico. En la práctica el presidente del comité se convierte en el principal director, con todos los problemas que ello trae aparejado y que examinamos a lo largo de este libro. Hay, sin embargo, otros dos directores que pueden intervenir en el trabajo del estudiante, a menudo en una etapa muy avanzada del proceso. También se-----

suscitan, entre los colegas, problemas similares a los mencionados cuando analizamos la supervisión conjunta.

Debe advertirse que los tres miembros del comité constituyen la mesa examinadora y que el título se obtiene si ellos juzgan que el estudiante llevó a cabo la propuesta aprobada de la tesis. No hay examinadores externos, y ello significa que los criterios varían ampliamente entre las universidades y entre las disciplinas dentro de cada universidad.

En nuestra opinión, el sistema norteamericano, observado en detalle, tiene poco que ofrecer a la práctica británica, salvo el concepto mismo de programa doctoral, indudablemente útil.

El programa de investigación científica

El programa doctoral, que es un complemento del programa principal de la actividad científica relacionada con la investigación, existe, ciertamente, en el Reino Unido.

En esos programas se trata a los estudiantes investigadores como a empleados de rango inferior que contribuyen al trabajo general, o sea como ayudantes investigadores subalternos. El director del programa impone restricciones muy claras al trabajo para el doctorado y, en consecuencia, el alcance de la contribución del estudiante se ve restringido.

Visto en términos educativos, este tipo de programas tiene ventajas y limitaciones. Las dos ventajas primordiales que ofrece al estudiante investigador aislado son: primero, un ámbito donde se demuestra permanentemente que la investigación *importa* (un gran beneficio, si se lo compara con la situación del

estudiante para cuyo director la investigación no es la primera de sus prioridades) y, en segundo, el entrenamiento en la práctica profesional y el hecho de que se aborden “las cuestiones más innovadoras y avanzadas en la disciplina”.

Sin embargo, estos programas tienen, efectivamente, sus limitaciones. Los directores distinguen el apoyo tutorial de la supervisión directiva, y dan por sentado el primero, pues suponen que el grupo proporciona ese apoyo. El estrecho contacto cotidiano que tienen con los estudiantes en el laboratorio en calidad de directores lleva a muchos tutores a descuidar las prácticas educativas que defendemos en este libro.

Por otra parte, los directores de los programas de investigación y otros académicos titulares tienden a aceptar la imagen ilusoria de un equipo de felices investigadores trabajando juntos para un fin común. Como lo analizamos en el capítulo 2, esta visión no toma en cuenta la competitividad de los estudiantes ni el temor de que sus ideas o resultados se los roben los colegas que trabajan en problemas íntimamente vinculados con el suyo. Las tensiones y la desconfianza en los grupos de profesionales principiantes – físicamente próximos pero psicológicamente alejados- resultan en verdad muy perturbadoras e incómodas.

Según uno de nosotros (E.M. Phillips), hay suficientes razones para no promocionar este tipo de programas. Una vez que el departamento adopta un programa tal cierra prácticamente la puerta a todos los aspirantes que no pertenecen al área específica seleccionada. Por ejemplo si, como en el caso del departamento de Diana, todas las becas se otorgan para la investigación contra el cáncer, entonces un bioquímico que se interese en un campo diferente se verá obligado a buscar otro sitio donde cursar el doctorado. Si se lleva la situación a sus últimas consecuencias, puede darse el caso de que un departamento sólo cuente con un área de investigación. Como corolario calamitoso, se descartarán muchas áreas y, lo que es peor, jamás serán investigadas. Las implicaciones son muy graves, pues significa que ciertas áreas se desarrollarán ampliamente, otras quedarán libradas a los caprichos de los individuos que controlan unos pocos departamentos y algunas pasarán al olvido.

Según D.S. Pugh, las ventajas de esos programas en cuanto a crear un ámbito propicio a la investigación superan, con mucho, sus limitaciones. Sin

embargo, conocer en profundidad los problemas inherentes al “proceso” analizados en este libro, implicará dedicar un esfuerzo considerable a esos programas. Los directores investigadores, sobre todo, deberían tomar con más seriedad el hecho de que sus responsabilidades pedagógicas para con los estudiantes son distintas (y complementarias) de las responsabilidades inherentes a la dirección de sus programas.

El sistema doctoral por promociones

Phillips (1989b) describe un programa basado en la promoción de doctorandos dentro de un departamento. En este caso la gente opta por trabajar en un área específica: la tensión en las aleaciones (por ejemplo, en el departamento de tecnología de los materiales) y la tensión en el trabajo (en el departamento de psicología laboral). Los estudiantes definen sus propios problemas dentro del área seleccionada, que pueden ser muy distintos y con muchos menos puntos en común que en el programa integrador de investigación recién descrito. La promoción es conducida por dos miembros del cuerpo académico interesados en el área del tema elegido y actúan como directores de todos los miembros del grupo hasta que lo juzguen conveniente.

El grupo se reúne regularmente, digamos cada dos semanas, y comenta lo que se está haciendo, el formato responde al de los seminarios de trabajo en que los progresos, problemas y reflexiones de uno de los miembros son discutidos por el cuerpo académico y por los otros estudiantes; y proporciona realimentación, ayuda, información y comparaciones extraídas de la experiencia de cada uno. De esta manera, se produce un constante intercambio de ideas y el grupo se transforma en una red de apoyo. Además, la gente puede analizar los problemas por teléfono y reunirse fuera de los grupos formales.

El sistema se adecua especialmente a los graduados con dedicación parcial, pues fortalece su identidad como estudiantes y les proporciona un marco conceptual de apoyo para sus estudios.

Las primeras reuniones de la promoción se ocupan de las cuestiones concernientes a la iniciación; las posteriores sirven para determinar si un miembro de la promoción necesita vincularse con un académico específico y convertirse entonces en un doctorando más tradicional.

Puede suceder que aunque todos los miembros sean asignados a directores individuales (los líderes de la promoción podrían desempeñar ese

papel), aún deseen reunirse en grupo. La estructura y el desarrollo del grupo deben mantenerse flexibles para satisfacer las necesidades de las distintas promociones, pero en el formato permanece constante durante las primeras etapas.

Ese sistema tiene muchas ventajas. Su principal limitación reside en que sólo es viable en los grandes departamentos que cuentan con muchos doctorandos. En los departamentos más pequeños será más difícil reclutar postulantes que deseen estudiar temas estrechamente vinculados.

Generalmente nadie duda – por las razones mencionadas al comienzo de el apartado – de que el concepto de un programa-----

doctoral adaptable a las necesidades de departamentos y estudiantes específicos sea promisorio. Existen, desde luego, peligros potenciales contra los que es preciso precaverse. El más grave de todos es la opinión de que los doctorandos deberían entrenarse *sólo* en los programas doctorales. A nuestro modo de ver, ello constituiría una restricción injustificable. Los estudiantes individuales bien dirigidos desempeñan un importante papel, aunque sólo sea el de poner límite a la centralización de los recursos para la investigación (selectividad de la investigación), una tendencia que, lamentablemente, predomina en la actualidad.

Conclusión

En este capítulo abordamos algunas de las cuestiones que consideramos vitales para la supervivencia del doctorado como sistema en desarrollo. Ahora que los académicos encargados de las políticas universitarias están tratando seriamente de mejorar este aspecto de la educación superior, es esencial la definición de políticas que favorezcan a todo el sistema. Apañar procedimientos que estuvieron en vigencia durante años no tiene sentido y no producirá ningún efecto, sea global o bien en el largo plazo. Tampoco lo tiene la adopción de prácticas sin raigambre alguna provenientes de otros sistemas como, por ejemplo, el de Estados Unidos.

Las ideas de este libro se basan en un estudio sistemático del doctorado en vigencia, al cual dedicamos muchos años. Tomado en su conjunto, configura la base de una reevaluación coherente del sistema y contribuye así a las

innovaciones introducidas en el presente. Estas políticas, además de mejorar la calidad del doctorado y las tasas de terminación de este, deberían mejorar también la experiencia de los estudiantes cuando cursan realmente el doctorado.

Resumen de actividades

1. Asegurar que las universidades satisfagan las responsabilidades asumidas por el mero hecho de aceptar a los doctorandos.
2. Proporcionar apoyo a los doctorandos mediante un procedimiento estructurado de iniciación, recursos para los departamentos, información complementaria esencial enseñanza del idioma.
3. Suministrar recursos para el entrenamiento de los directores, para reconocer el crédito didáctico de la supervisión doctoral y para la creación del cargo (de media jornada) de tutor investigador doctoral de la facultad o del departamento.
4. Proporcionar reglamentos adecuados para la formación doctoral y un foro donde se examine sistemáticamente la naturaleza del doctorado.
5. En el plano departamental, instituir la función de tutor investigador doctoral con instrucciones para fiscalizar y mejorar el funcionamiento de la formación que incumbe al doctorado.
6. Revisar regularmente los métodos de selección y los criterios para la admisión de los estudiantes en el departamento.
7. Elaborar directrices para la selección y el comportamiento apropiado de los directores.
8. Promover los grupos cooperativos y las reuniones entre los estudiantes.
9. Considerar la posibilidad de establecer un programa doctoral, si se lo juzga conveniente.

Referencias bibliográficas

- Baddeley, A., 1979. Is the British PhD System obsolete? *Bulletin of the British Psychological Society*, 32, pp. 129-31.
- Bird, J., 1996. *Black Students and Higher Education*. Buckingham, SRHE y Open University Press.
- Butler, R., 1995. Communication to the electronic conference. Postgraduate @mailbase.ac.uk, 11 de febrero.
- Carter, P. y Jeffs T., 1992. The hidden curriculum: sexuality in professional education, en *Changing Social Work and Welfare*, P. Carter y R. Jeffs (comps.) Buckingham, Open University Press.
- Cohen, D. (comp.), 1977. *Psychologist on Psychology*. Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Conrad, L. y Phillips, E. M. 1995. From isolation to collaboration: a positive change for postgraduate women? *Higher Education*, 30 (3), pp. 313-22. Reimpreso en *Frameworks for Postgraduate Education*, O. Zuber-Skerritt (comp.). Queensland, Southern Cross University Press.

- Delamont, S., Atkinson, P. y Parry, O. 1997. *Supervising the PhD*. Buckingham, SRHE y Open University Press.
- Francis, J. R. D. 1976. Supervision and examination of higher degree students. *Bulletin of the University of London*, 31, pp. 3-6.
- Geake, J. y Maingard, C. 1999. NESB postgraduate students at Southern Cross University: plus ça change, plus c'est la même chose, en *Supervising Postgraduates from non-English Speaking Backgrounds*, O. Zuber-Skerritt (comp.). Buckingham, Open University Press.
- Gundara, J. 1997. intercultural issues and doctoral studies, en *Working for a Doctorate*, N. Graves y V. Varma (comps.). Londres, Routledge.
- Halstead, B. 1987. The PhD system. *Bulletin of the British Psychological Society*, 40, pp. 99-100.
- Hartley J. y Branthwaite, A. 1989. The psychologist as wordsmith: a questionnaire study of the writing strategies of productive British psychologists. *Higher Education*, 18 pp. 423-52.
- Hockey, J. 1994. New territory problems of adjusting to the first year of a social science PhD. *Studies in Higher Education*, 19, pp. 177-90.
- Hudson, L. 1960. Degree class and attainment in scientific research. *British Journal of Psychology*, 51 (1), pp. 67-73.
- 1977. Interview, en *Psychologist on Psychology*, D. Cohen (comp.). Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Johnston, S. y Broda, J. 1996. Supporting educational researchers of the future. *Educational Review*, 48 (3), pp. 269-81.
- Kuhn, T. S. 1970. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, University of Chicago Press. [Estructura de las revoluciones científicas. Madrid, Fondo de Cultura Económica de España, 1990]
- Leonard, D. 1997. Gender issues in doctoral studies, en *Working for a Doctorate*, N. Graves y V. Varma (comps.). Londres, Routledge.
- Lowenthal, D. y Wason, P. C. 1977. Academics and their writing. *Times Literary Supplement*, 781, 24 de junio. Reimpreso en 1980 en *Leonardo*, 14, 57.
- McKellar, B. 1989. Only the fittest of the fittest will survive en *Teachers, Gender and Careers*, S. Acker (comp.). Lewes, Falmer Press.
- Mapstone, E. R. 1998. *War of Words: Women and Men Arguing*. Londres, Chatto & Windus.
- Medawar, P. B. 1964. Is the scientific paper a fraud?, en *Experiment*, D. Edge (comp.). Londres, BBC Publications.
- Miller, G. W. 1970. *Success, Failure and Wastage in Higher Education*. Londres, University of London Institute of Education/Harrap.

- Murray, D. M. 1978. Internal revision: A process of discovery, en *Research on Composing*, C. R. Cooper y L. Odell (comps.). Il., NCTE.
- Olson, D. 1975. The languages of experience; on natural language and formal education. *Bulletin of the British Psychological Society*, 28, pp. 363-73.
- Phillips, E. M. 1979. The PhD: learning to do research. *Bulletin of the British Psychological Society*, 32, pp. 413-14.
- Phillips, E. M. 1980. Education for research: the changing constructs of the postgraduate. *International Journal of Man-Machine Studies*, 13 (1), pp. 39-48. Reimpreso en *Recent Advances in Personal Construct Technology*, M. L. G. Shaw (comp.). Londres, Academic Press.
- Phillips, E. M. 1983. The PhD as a learning process. Tesis doctoral inédita. Universidad de Londres.
- Phillips, E. M. 1985. Supervising posgraduates at a distance. *Teaching at a distance*, 26, pp. 23-31.
- Phillips, E. M. 1989a. Institutional responsibilities to posgraduate students. *Hersda News* 11 (1), pp. 5-7.
- Phillips, E. M. 1989b. The PhD cohort as recommended alternative to conventional doctoral programmes. *The Psychologist*, 6, pp. 226-7.
- Phillips, E. M. 1991. Learning to do research, en *The Management Research Handbook*, N. C. Smith y P. Dainty (comps.). Londres, Routledge.
- Phillips, E. M. 1992. The PhD: assessing quality at different stages of its development, en *Starting Research: Supervision and Training*, O. Zuber Skerritt (comp.). Brisbane, Queensland, Tertiary Education Institute, University of Queensland.
- Phillips, E. M. 1994. Quality in the PhD: points at which quality may be assessed, en *Posgraduate Education and Training in the Social Sciences; Processes and Products*, R. Burgess (comp.). Londres, Jessica Kingsley Publishers.
- Popper, K. 1972. *The Logic of Scientific Discovery*, 3a edición. Londres, Hutchinson. [La lógica de la investigación científica. Madrid, Editorial Tecnos, 1973].
- Salmon, P. 1992. *Achieving a PhD: Ten Students' Experience*. Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- Snow, C. P. 1958. *The Search*. Londres, Macmillan.
- Swift, J. 1996. *Presenting Research Findings*. Birmingham, The Research Training Initiative, University of Central England.
- Torrance, M., Thomas, G. V. y Robinson, E. J. 1992. The writing strategies of graduate research students in the social sciences. *Studies in Higher Education*, 17 (2), pp. 155-67.
- UK Council for Graduate Education, 1997. *Practice-based Doctorates in the Creative and Performing Arts and Design Workshop*, Coventry. Coventry, CEDAR, University of Warwick.

- Vartuli, S. (comp.). 1982. *The PhD Experience: A Woman's Point of View*. Nueva York. Praeger.
- Wason, P. C. 1969. On the failure to eliminate hypothesis in a conceptual task. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12, pp. 129-40.
- Wason, P. C. 1968. Reasoning about a rule. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 20, pp. 273-81.
- Wason, P. C. 1974. Notes on the supervision of PhDs. *Bulletin of the British Psychological Society*, 27, pp. 25-9.
- Watson, J. D. 1968. *The Double Helix*. Londres, Weidenfeld y Nicolson.
- Whitehand, J. W. R. 1966. The selection of research students. *Universities Quarterly*, 21 (1), pp. 44-8.
- Wright, J. 1991. Left to their own devices. *Times Higher Education Supplement*, 16, 6 de diciembre.

Índice temático

- Aburrimiento 101, 225
- Acceso
 - A las instalaciones 25
 - Al equipo 26
- Acoso
 - Heterosexista 165, 166
 - Racial 157
 - Sexual 162-165
 - Y responsabilidades
 - Universitarias 228
 - Y sexualidad 165
- Acoso racial 156-158
- Acoso sexual 162-165
- Adaptación de los estudiantes 21
- Afirmación 139, 151, 157, 165
- Agravios 157
- Aislamiento 97, 224, 239, 248
 - Y el correo electrónico e Internet 77
 - Y la ausencia de directores 201
 - Y la no terminación del doctorado 245
 - Y la realimentación sobre los borradores 125-127
 - Y los programas doctorales 246
 - Y los estudiantes de la minoría étnica 154-157
 - Y los estudiantes extranjeros 153
 - Y los programas doctorales 246, 247
- Ajustes, entre el director
 - Estudiante 48, 137, 138
- Alienación
 - Y el contexto de trabajo 27
 - Y necesidad de colaboración 33
 - Y no terminar el doctorado 245
- Ambigüedad
 - Reducción de la 116, 205
 - Tolerancia a la 95
 - Y originalidad 84
- Análisis e investigación 66, 67
- Ánimo, disposición de 102
- Ansiedad 103-105
- Apoyo financiero para los gastos del doctorado 177, 215, 226
- Apoyo para los estudiantes 211-213, 215, 224, 225
 - Reunión tutorial 249, 250
 - Suspensión del período de estudio 175, 232
- Aranceles para el examen 178, 184
- Argumento (de la tesis) véase tesis (argumento) necesidad del
- Artículos para revistas, y redacción
 - De los 209, 210

- Asesoras para estudiantes del sexo Femenino 165
- Asistencia requerida 26
- Asociación de Profesores Universitarios (APU) 120, 165
- Asociación Nacional de Profesores De la Educación Postsecundaria y Superior (ANPEPS) 120
- Autoayuda, grupos de 75-76, 125
- Autoimagen 20, 161
- Autonomía 19, 45, 46 98, 100, 210
- Ayudantes investigadores
 - Los estudiantes como 46, 47, 177 248
 - Supervisión de los 215, 216
- Ayudantías didácticas 120

- Baddeley, A. 87
- Bibliografía 93, 94
- Bird, J. 154, 231
- Borradores
 - Para directores 125, 126
 - Y el proceso de autonomía 209
 - Y la realimentación 76, 91, 125-126
 - Y la supervisión 191
 - Y trabajo práctico en lugar de los De la tesis 238
- Branthwaite 90, 91
- Británica, Academia 48
- Butler, R. 237

- Cambios de paradigma 56
- Campo de estudio
 - E interés por el 111
 - Elección del 23, 25
 - Revisión del 40
- Carreras 53, 54
- Carter, P. 163
- Códigos de práctica 165, 227
- Cohen, D. 88
- Colaboración
 - Necesidad de 33
 - Para redactar la tesis 91
- Comisión para la Igualdad Racial 156
- Comité Nacional de Posgraduados 77, 119-1221, 186, 236

- Comités para asuntos relativos al género 165
- Comités para las tesis 248, 249
- Comunicación
 - En la supervisión conjunta 141
 - Entre el director y el estudiante 29, 132-134, 192, 193, 207, 208
 - Entre hombres y mujeres 159
 - Profesional 39
 - Y contratos psicológicos 212
- Comunidad académica mundial 39
- Conferencias, asistencia de los
 - Estudiantes a las 214, 215
- Confianza 20, 115, 128, 132, 241
 - Después de presentar la tesis 105
 - E independencia 98, 99
 - En las etapas posteriores 104
 - En los exámenes orales 183
 - En los seminarios 214
 - Y descalificación del trabajo 161
 - Y originalidad 85
 - Y proceso de autonomía 209-211
 - Y realimentación 203
- Conformidad 124
- Confusión 30, 116
- Conocimiento
 - Propiedad del 236
 - Y habilidades 39
- Conrad, L. 245
 - Consejo Económico de Investigación social 48
- Consejo para los Títulos Académicos Nacionales (CTAN) 140, 244
- Consejos
 - Contradictorios 141
 - Seguir los 128
- Consejos de financiación para la educación superior 235
- Consejos de investigación
 - Objetivos de los 48, 49
 - Y el entrenamiento de los directores 228, 229
 - Y las tasas de terminación 49, 218
- Contexto de trabajo y servicios 27-29
- Contratos
 - Informales con los directores 134

- Para la enseñanza 120
- Psicológicos 212, 213
- Contratos psicológicos 212, 214
- Contribución
 - Como propósito del doctorado 42
 - Comunicación de la 39
 - Original 55, 72
 - Reconocimiento de la 217
 - Y forma del doctorado 82, 83, 110, 111
 - Y resultado de la investigación 112
- Control
 - Como parte de la supervisión 206, 207
 - Del progreso del estudiante 48, 49 232
 - Del propio desempeño 209
 - Departamental 240
 - Étnico 156, 157, 228, 231
 - Necesidad de 124
- Convenciones para la redacción de la tesis 93
- Correctores 113
- Correctores de textos 113
- Correo electrónico
 - Y aislamiento 76
 - Y el contexto de trabajo 27
 - Y el estudio en el hogar 26
 - Y flexibilidad 25
- Creatividad 19, 26, 85
- Crédito didáctico y supervisión 229
- Criterios profesionales
 - Demostración de los 82, 83
 - Requisitos de los 39-42
 - Y teoría básica 79-81
- Crítica, véase realimentación
- Cuerpo académico como un servicio
 - Para los estudiantes 197
- Cuestiones de género 160
- Culturas de investigación 18, 19
- Datos
 - Examen de los 69
 - Recopilación y análisis 111
- Debate y las mujeres 160
- Decepciones 97

- Defensa de la tesis, véase exámenes orales
- Departamentos
 - Recursos de los 226
 - Responsabilidades de los 223, 239-252
 - Directrices para los directores 244, 245
 - Programas doctorales 246-252
 - Sistema doctoral por promociones 250, 251
 - Y grupos de apoyo 245, 246
 - Y selección de los directores 243, 244
 - Y selección de los estudiantes 242, 243
 - Y tutores investigadores 229-23
 - Y elección de la institución 23, 24
- Dependencia 99-100, 202, 211
 - Véase también independencia;
 - Proceso de autonomía
- Derechos de propiedad intelectual 235, 236
- Desajustes, véase ajustes entre el desaprender 30
- Deserción y grupos de autoayuda 75, 76
- Desorientación 30
- Determinación 53
- Diferencias culturales
 - Y discriminación 157
 - Y los estudiantes extranjeros 150-154
- Directores
 - Accesibilidad de los 28, 29, 193-195
 - Barreras en la comunicación con los 132-134
 - Cambio de 136-138
 - Como coautores 235-237
 - Como examinadores 216, 217
 - Expectativas de los estudiantes respecto de los 123-130
 - Como examinadores internos 218
 - Como modelos de rol 200-202

Conocimiento del área de investigación de los 197
 Control del departamento sobre los 240
 Directrices del departamento para los 244
 En el examen oral 220, 221
 Entrenamiento de los 228, 229, 243
 Expectativas de los estudiantes respecto de los 189-201, 226, 227
 Extrae ideas de los 198
 Educación brindada por los estudiantes a los 130-132
 Informes sobre el progreso anual de los 176
 Interés en el trabajo de los estudiantes 18, 19
 Manejo de los 129, 130, 135, 161, 162
 Objetivos de los 44-46
 Perder el contacto con los 59, 60, 189
 Reducir la dependencia con los 98-100
 Responsables de la asistencia de los estudiantes 224
 Selección de los 29-30, 243-244
 Y el conocimiento insuficiente del doctorado 184, 185
 Y el criterio de originalidad 84, 85
 Y el empleo después del doctorado 199, 200
 Y el proceso de autonomía 117, 118, 208-212
 Y el sistema doctoral por promociones 251
 Y el trabajo escrito de los estudiantes 192, 193
 Y la capacidad de escribir de los estudiantes 86, 87
 Y la evaluación 113
 Y la información para los estudiantes 199, 200
 Y la notificación para la presentación de la tesis 177
 Y la realimentación eficaz 201-208
 Y las becas 176
 Y las llamadas telefónicas en las reuniones tutoriales 198
 Y las metas y plazos 115-117
 Y las propuestas de investigación 111
 Y los ayudantes investigadores 215, 216
 Y los estudiantes con dedicación parcial 147
 Y los estudiantes extranjeros 149-152
 Y los procedimientos formales 174, 175
 Y los programas de investigación científica 249, 250
 Y los programas doctorales 246, 247
 Y los proyectos iniciales 30, 31
 Y publicación de los estudiantes 118, 119
 Y una comunicación insuficiente 190, 191
 Véanse también ajuste;
 Estudiantes; supervisión
 Directores de investigación 249, 250

 Directrices de los Códigos de Práctica para la Investigación de Posgrado (Comité Nacional de Posgraduados) 119-121
 Directrices para los directores departamentales 245
 Dirigirse así mismo 18
 Disciplinas centradas en la práctica, el doctorado en las 237, 238
 Discriminación 154, 155, 157
 Discriminación por la edad 145, 168
 Discusión y reuniones 126
 Disertaciones para la maestría 42
 Diversión 129, 130
 Doctor, el título de 43, 44
 Doctorado 32, 147
 Como un trabajo para terminar 102-105
 Como una serie de proyectos 233, 234

Compromiso con el 52-56
 En las disciplinas centradas en la práctica 237-240
 Limitaciones de la investigación del 71
 Modelo del proceso de 110, 111
 Reglamentos universitarios para el 78
 Revisión del 234
 Sobreestimar los requisitos del 54-56, 59
 Subestimar los requisitos del 57- 60
 Valor del 50
 Y la maestría 41, 42
 Y la planificación 108
 Y los requisitos de la investigación 57
 Y los resultados del examen 183- 186
 Y publicaciones 118-120
 Doctorado, significado del 37-39
 Educación
 De los directores 130-132
 De los no graduados, naturaleza de la 18
 De posgrado, naturaleza de la 17-20
 Profesional 163
 Educación de los no graduados
 naturaleza de la, 18
 Educación de posgrado, naturaleza de la 17
 Educación superior, consejos para financiar la 235, 236
 Ejercicio de Evaluación de la investigación en la Universidad Británica 24, 236
 Elogio 196
 Emociones, y el proceso del doctorado 95, 129, 225
 Empleo después del doctorado 200
 Empleos
 Durante el doctorado 63, 176, 177
 Véase también enseñanza
 Enseñanza
 Contratos para la 119-121
 Informal 119
 Ocasional 214
 Entablar relaciones sociales 33, 34, 153, 154
 Entrenamiento de los directores 228-230, 243
 Entusiasmo 128-131
 Entusiasmo 20, 51, 96, 98, 128-130
 Equipo, acceso a los 27
 Escala de tiempo 108-110
 Escritores
 Holistas 87, 88, 90, 92
 Secuencialistas 87, 88, 90, 92
 Escritos
 Habilidad para redactar 39
 Véase también escritos para conferencias
 Especialistas, contacto con los 199
 Esquema cronológico 106, 107
 Estereotipos
 De los estudiantes negros 153, 154
 Sexuales 165, 166
 Estrategias para escribir 91
 Estructura de las tareas 116
 Estudiantes
 Adaptación de los 20, 21
 Ajuste de la relación entre los directores y los 50, 136, 137
 Como autores conjuntos 236, 237
 Como ayudante investigadores 46, 176, 249
 Cualidades necesarias de los 44, 45
 De origen no angloparlante 225, 227, 228
 Desarrollo de su papel como académicos 213, 215
 El conocimiento de la metodología 246, 247
 Enseñanza a los 119-121
 Expectativas de los directores respecto de los 123-130
 Externos 25-27
 Homosexuales del sexo masculino 165
 Lesbianas 165
 Maduros 32, 33, 166-168

No residentes 25
 Objetivos de los 42-44
 Principiantes 30, 31
 Reacciones ante la
 realimentación de los 202-204
 Responsabilidad por el propio
 aprendizaje de los, 18
 Selección de los 231, 242, 243
 Y el cuerpo académico como recurso
 196
 Y el trato con sus compañeros 27-
 29
 Y la comunicación con los directores 29,
 133-135, 192, 193, 206-208
 Y las expectativas de los directores 189-
 201, 226-228
 Véanse también estudiantes con
 dedicación parcial;
 directores;
 incapacidades;
 mujeres estudiantes;
 relaciones
 Estudiantes con dedicación parcial 106,
 107, 145-148, 226, 243
 e inscripción 176, 177
 y sistema doctoral por promociones 176,
 177, 250, 251
 Estudiantes de las minorías étnicas
 154.156
 Véase también control étnico
 Estudiantes externos 25
 Seminarios para los 26
 Estudiantes extranjeros 148-153
 Actitud hacia los 148-150
 Grados de los 175
 Y diferencias culturales 151, 152
 Y examen oral 151, 152
 Y lenguaje 149, 153, 228
 Y su actitud hacia las mujeres 152
 Véase también estudiantes de origen no
 angloparlante
 Estudiantes homosexuales masculinos 164,
 165
 Estudiantes lesbianas 165, 166
 Estudios preliminares 112

Ética profesional 39, 143, 228
 Euforia 104-105
 Evaluación
 De la importancia de la tesis 82, 83
 De la propia escritura 92
 De los criterios profesionales 41
 De los requisitos del doctorado 79
 Del propio trabajo 40, 73, 82, 99, 113,
 196
 Del trabajo de los otros 39
 E independencia 206, 210, 211
 Y supervisión conjunta 140, 141
 Evaluadores
 Designación de los 178, 283
 Después de la apelación 187
 Externos
 Como directores 216, 217
 Elección de los 48, 178
 Internos 178, 218
 Lectura de las tesis 85, 86
 No hay en los programas
 doctorales norteamericanos 248
 Objetivos de los 47, 48
 Su tarea en los exámenes orales
 179, 180
 Y la conducción de los exámenes orales
 219-221
 Y las tasas de terminación de la tesis
 218
 Exámenes
 Aranceles de los 178, 184
 De los no graduados 18
 Resultados de los 182-186
 Véase también exámenes orales
 Exámenes orales 47, 48, 104, 220
 Aptitudes esenciales para los 132
 Conducción de los 220, 221
 Preparación para los 180
 Repetir los 183
 Y estudiantes extranjeros 151
 Expectativas
 Comunicar las 116, 117
 De los directores respecto de los
 estudiantes 123-131
 De los estudiantes respecto de los
 directores 189-201, 226-228

- Después de presentar la tesis 104, 105
- E iniciación 225
- Estudiantes confusos acerca de
 - Las 30
 - Y contratos psicológicos 213
- Explotación sexual 162-163
- Explotación sexual 163, 164
- Extractos 86, 179

- Fatiga intelectual 63, 64
- Finanzas y estudiantes con
 - dedicación parcial 147
- Forma del doctorado
 - Contribución 82-84
 - Teoría básica 80,81
 - Teoría central 80, 81
 - Teoría de los datos 81
- Formación profesional 162, 163
- Formalidad de los procedimientos,
 - Véase procedimientos formales
- Fracasar maneras de 52
- Francis, J. R, D. 83
- Frustración 101-102

- Geake, J. 225
- Generalización 68-71
- Gente con discapacidades 26, 145, 169, 170
 - Acoso a la 169
- Grados
 - Como requisitos para la investigación 174, 175
 - Extranjeros 175
 - Significado de los 36, 37
- Grupos
 - De apoyo, véase grupos de apoyo de supervisión 240
- Grupos de apoyo
 - De autoayuda 74-76, 125
 - De pares 74-77
 - Y los departamentos 245, 246
- Grupos de apoyo de pares 77, 78
 - Medios electrónicos 76, 77
- Gundara, J. 154

- Habilidades
 - Aprendizaje de las 39, 40

- Entrenamiento e iniciación en el desarrollo de las, 225
- Para dar conferencias 198
- Para la investigación 73, 74
- Para redactar 87, 88
- Y programas doctorales 246
- Y resúmenes 179
- Habilitaciones no comunes 231, 232
- Hartley, J. 90, 91
- Heterosexismo 145
- Hipótesis 35, 62, 81
- Hockey, J. 153
- Hogar, estudiar en el 25-27
- Holistas 88, 90, 92
- Honestidad 128, 129
- Hudson, L. 101, 231

- Igualdad de oportunidades 145
- Incertidumbre 95, 106, 107, 212, 213
 - Reducción de la 107-110
- Independencia 99, 100, 124-126
 - Véanse también dependencia; proceso de autonomía
- Iniciación 30, 224-226
 - Y sistema doctoral por promociones 251
- Iniciativa académica 20-22
- Inscripción 175-178, 231-233
 - Véase también pérdida de la inscripción
- Inscripción, pérdida de la 186
- Institución, elección de la 23, 24, 154, 155
- Instrucción 213, 214
- Intelectual, derechos de propiedad 236, 238
- Interés
 - Aumento del 98
 - Necesidad del 23, 111
- Intereses y la elección del campo de estudio 25, 43, 44
- Internet
 - Para elegir la institución 23, 24
 - Y aislamiento 77
 - Y el contexto de trabajo 27, 28
 - Y el estudio en el hogar 26, 27
 - Y flexibilidad 25

Interpretación de los resultados del propio trabajo 99, 100

Investigación

- Cooperativa 26
- Exploratoria 70, 72, 73
- Propiedad conjunta 19
- Resolución de problemas en la 71
- Y análisis 65-68
- Y examen de los datos 68, 69
- Y generalización 67-71
- Y recopilación de información 65-70
- Y un sistema abierto de pensamiento 67-69

Investigación científica, programas de 249, 250

Investigación con dedicación parcial

- Y elección de la institución 25
- Y subestimar los requisitos del doctorado 57

Investigación exploratoria 70, 72, 73

Investigación para la resolución de problemas 71-74

Investigación probatoria 70-73

Jeffs, T. 163, 164

Kuhn, T. S. 55, 105

Lenguaje

- De la tesis 86
- Y del pensamiento 88, 89
- Y estudiantes de origen no angloparlante 228
- Y estudiantes extranjeros 148, 152, 228

Leonard, D. 165

Limitaciones en la investigación doctoral 71

Litigio 187, 188

Llamadas telefónicas, durante las reuniones tutoriales 198

Lowenthal, D. 89

Maestría

- Cambio a la 114
- Obtención de la 185, 186

Promoción a partir de la 232, 233, 241

- Y el doctorado 42, 43
- Y la inscripción 175-177

Maingard, C. 200

Manual para los estudiantes investigadores 228

Mapstone, E. R. 160

Medawar, P. B. 34, 93

Mediadores 137

Metas

- De corto plazo 108, 118
- Redefinir las 114-116
- Y el proceso de autonomía 210, 211
- Y la disposición de ánimo 103
- Y los directores 116
- Y plazos 117

Método científico 33-36

Método hipotético-deductivo 35, 36

Metodologías –feministas 158, 159

- Véase también el método científico

Metodologías feministas 158

- Véase también método científico

Miller, G. W. 231

Modelos de rol

- Los directores como 200, 201
- Para las estudiantes 161, 162
- Para los estudiantes de la minoría étnica 154
- Para los grupos desaventajados 155

Monotonía 96, 101

Motivación 103, 111, 117, 129, 210

- Y grupos de apoyo 245-246

Mujeres estudiantes 157-165, 245

- Asesoras para las 164
- Necesidad de directores adecuados para las 158-162
- Y acoso/explotación sexual
- Y el título de doctora 44
- Y la comunicación con los hombres 159, 160
- Y las metodologías 158, 159
- Y modelos académicos de rol 160-162

Mujeres y el debate 160, 161 y las

Actitudes de los estudiantes
extranjeros hacia las 151

Murray, D. M. 87, 88

No terminar el doctorado 245

Nombres
Y las relaciones 32, 33, 194
Y los estudiantes extranjeros 152

Notas al pie de página 93

Objetividad 158

Objetivos
De las universidades 48, 49
De los consejos de investigación 48,
49
De los directores 25-27
De los estudiantes 43, 44
De los examinadores 47, 48

Observación
De los buenos investigadores 73
Libre de prejuicios 34

Olson, D. 88

Ordenadores
Para la redacción de la tesis 90, 91
Y el contexto de trabajo 27

Organización del tiempo 51, 106-108, 210
Para los estudiantes con dedicación
parcial 147

Origen no angloparlante,
estudiantes de 226
Véase también estudiantes
Extranjeros, estudiantes no
residentes; estudiantes
externos

Originalidad
Concepto de 47, 83, 84
Definiciones de 83, 84
Después del doctorado 73
Para la maestría 42
Preocupación por la 33
Y contribución 55, 56, 72, 73

Phillips, E. M. 29, 88, 96, 158, 245, 250
Conducir los exámenes orales 219, 220

Expectativas de los estudiantes
respecto de los directores 189-201

Originalidad de la tesis doctoral
83-86

Preparación para los exámenes
orales 180-183

Promoción 232, 233
Véase también Conrad, L.

Plagio 235

Plazos
Importancia de los 115-118
Para los primeros proyectos 30
Para terminar la tesis 103
Pseudoplazos 116-118
Y el proceso de autonomía 210
Y grupos de autoayuda 75, 76
Y la iniciación 225
Y las emociones 96
Y la organización del tiempo 196

Poder
En la relación entre el tutor y el
estudiante a su cargo 162
Y acoso 164

Popper, K. 34

Preguntas
Para la investigación 57, 58
Qué/por qué 66-68

Presentación de la tesis 178, 179
Más tarde 245

Préstamos 177, 178

Primeros proyectos 30, 31

Problema de investigación, elección del
147

Problemas centrados en la disciplina 72,
73

Procedimientos de apelación 186, 187,
232

Procedimiento formal 174
para la inscripción 175-177

Proceso de autonomía 117, 208-212
véase también dependencia;
independencia

Profesionalismo, como objetivo del
doctorado 20-22, 55, 220, 221

Programas doctorales 246-251
norteamericano 248

- Y programas para la investigación científica 249, 250
- Programas doctorales 247-250
- Progreso, informe sobre el 128, 129
- Promoción 161, 177, 232, 233
 - Y los tutores investigadores 241
- Propuestas de investigación 111, 252, 253
- Proyectos iniciales 30-32
- Pseudoplazos 117, 118
- Publicaciones
 - Antes de presentar la tesis 118-120, 179
 - Criterios para las 234
 - En colaboración 235-238
 - Entre la primera y la segunda presentación de la tesis 183, 184
 - Por los directores 200, 201
 - Por otro investigador sobre el mismo tema 105-107
- Racismo 145, 154-155
- Realimentación
 - Constructiva 195, 196
 - E independencia 99-101, 113
 - Eficaz 202-209
 - En las reuniones tutoriales 134-136
 - Expectativas de los estudiantes respecto de la 192
 - Necesidad de 29
 - Sobre los borradores de la tesis 91, 125, 126
 - Y diferencia de género 160, 161
 - Y grupos de autoayuda 75-77
 - Y proceso de autonomía 210, 211
- Reconocimiento
 - Como autor 235, 236
 - Como autores conjuntos 236-238
- Recopilación de información 65-70
- Recursos
 - Acceso a los 25
 - Y contexto de trabajo 27-29
- Recursos de investigación
 - Centralización de los 252
 - Derecho de los estudiantes a los 177

- Y los tutores investigadores 240
- Red académica 31
- Red Nacional de Posgraduados 118
- Redacción
 - Aptitudes para la 87, 88
 - Estrategias para la 91
 - Y comprensión 118, 119
 - Y los estudiantes de origen no angloparlante 227, 228
 - Y los estudiantes extranjeros 148-150
 - Véase también redacción de la tesis
- Reescritura
 - De la tesis 49
 - En el proceso de redacción 88, 91, 92
- Reglamentos
 - Para el doctorado 114
 - Para los exámenes 177-180
- Reinscripción 175, 176
- Reiteraciones 101
- Relaciones
 - Como colegas 132, 133
 - Con los estudiantes maduros 168
 - Control con los tutores investigadores 240
 - Corrupción de las 163, 164
 - Discusión de las relaciones en las reuniones tutoriales 134, 135, 195, 196
 - E iniciación 225
 - Entre el director y el estudiante 29-33, 116-118
 - Expectativas de los estudiantes 194, 195
 - No equitativas 60
 - Personales 142, 143
 - Respecto de las insatisfactorias 136, 137
 - Y comunicación 133, 134
 - Y contratos psicológicos 212, 213
 - Y dependencia 100, 101
 - Y diferencias de género 160

- Y responsabilidades universitarias 227
- Y reuniones 127
- Remisión 48, 49
- Representantes del sindicato de estudiantes 157, 165, 166, 170
- Reseñas
 - Anuales 80
 - Bibliográficas 79, 80, 85, 86, 93
 - Del campo de estudio 40
- Reseñas anuales 80
- Responsabilidades
 - de los departamentos, véase departamentos
 - De la supervisión conjunta 140, 141
 - De los estudiantes
 - De las universidades, véase universidades
 - De los directores 224
 - Por el contenido de las reuniones tutoriales 133
 - Por el propio aprendizaje 18
- Institucionales 21, 22
- Resúmenes de las reuniones tutoriales 135-137
- Reuniones
 - Con los tutores investigadores 240
 - Entre el director y el estudiante 116
 - Estipuladas por los tutores investigadores 246
 - Iniciación de las 224, 225
 - Periódicas 125, 126, 191
 - Y la supervisión conjunta 140-142
 - Y sistema doctoral por promociones 251
- Reuniones tutoriales 117, 118, 126, 127
 - Estructuras de las 197, 198
 - Mejorar las 133, 136
 - Y el teléfono 198
 - Y el trabajo escrito 192, 193
- Revisión bibliográfica 80, 85, 93
- Revistas de Educación para los Graduados 77

- Revistas
 - Para elegir la institución 24
 - Y publicaciones para el doctorado en las 234
 - Y selección de artículos publicables 216
- Salas compartidas 27, 28, 97
- Salas comunes 28
- Salomon, P. 155 156
- Secretarías 193
- Secuencialistas 87, 90, 92
- Segunda presentaciones de la tesis
 - Después de apelar 187
 - No permitida 184, 185
 - Razones para la 82
 - Requerir la 184, 186
 - Y la supervisión inadecuada 218
- Selección
 - De los directores 29-30, 243-244
 - De los estudiantes 231, 242, 243
- Selección
 - En el proceso de examen 216, 217 en las revistas 216
- Seminarios
 - Departamentales 241
 - Dictados por estudiantes 131, 209, 214, 246
 - Dictados por expertos 45, 46
 - Falta de 32, 33
 - La investigación en los 197, 198
 - Para estudiantes externos 26
 - Y las mujeres 159
 - Y los directores 200, 201
 - Y los estudiantes con dedicación parcial 147
- Seminarios de investigación 197, 198
- Sexismo 145
- Sistema doctoral por promociones 250, 251
- Snow, C. P. 101, 102
- Subcomités del departamento para asuntos relativos al género 161
- Subsidios 177
- Supervisión
 - A distancia 25-27
 - Conjunta 139-142, 248, 249

Expectativas de los estudiantes
 respecto de la 190-192
 Inadecuada 58, 59, 187, 188, 190, 191,
 217, 218
 Insatisfacción con la 137-139
 Resultados deseados de la 216
 Satisfacción de los directores
 respecto de la 50, 51
 Y crédito didáctico 229, 230
 Véase también directores
 Supervisión a distancia 26, 27
 Suspensión del período de estudio 175, 232

Tablas de posiciones 48
 Tasas de deserción 48
 Tasas de terminación 48, 49, 218, 224
 Técnicas, dominio de las 39
 Temas, elección de los 111
 Tensión 96, 115, 146, 163-165, 247, 248
 Teoría básica 109, 110, 112, 187, 188
 Teoría central 80, 81, 109-112
 Teoría de los datos 81, 109, 110
 Terminación
 De las tareas dentro de los límites
 cronológicos 113, 114
 Plazos para la 103
 Tesis (argumento) necesidad de un
 61, 80
 Tesis
 Leídas por los estudiantes 30, 41, 241
 Leídas por los examinadores 217
 Tesis
 Aviso de presentación de la 177
 Corregir de un modo profesional la 113
 Estructura de la 85, 86
 Lenguaje de la 86, 87
 Longitud de la 85, 86
 Modelo para la forma de la 109, 110
 Presentación de la 178
 Presentación de la 85-87, 90, 126
 Propuesta de la 111, 112
 Redacción de la 63-64, 87-94, 112-113,
 210

Reescritura de la 48, 49
 Trabajo práctico en lugar de la 237,
 238
 Último capítulo de la 82
 Y examen oral 218
 Y la práctica de habilidades 74, 75
 Véase también segunda presentación
 Textos para conferencias 131, 132, 179,
 199, 200, 214, 216
 Y borradores 209
 Título de doctor 43, 44
 Torrance, M. 91
 Torre de marfil 31, 32
 Trabajo
 Durante el doctorado 63, 176
 Véase también enseñanza
 Trabajo en equipo 32, 33
 Tutores investigadores 230, 231
 Departamentales 239, 240
 Y grupos de apoyo 245, 246

UK Council for Graduate Education 237
 Ultraje físico 166
 Universidad de Hong Kong 237
 Universidades
 Control del progreso de los estudiantes
 en las 232
 Crédito didáctico para la supervisión en
 las 229
 Designación de examinadores externos
 en las 233
 En las responsabilidades de las
 223-240
 Iniciación en las 224, 225
 Lenguaje de los estudiantes extranjeros
 en las 227, 228
 Objetivos 47-49
 Promoción en las 232
 Recursos para los directores en las 228,
 229
 Recursos para los estudiantes con
 dedicación parcial en las 226
 Reglamentos para el doctorado 78
 Reglamentos para la inscripción en las 231

Revisión del doctorado en las 233, 234
Y el manual para los estudiantes
investigadores 226, 227
Y los costos de la investigación de los
estudiantes 226

Vartuli, S. 30
Violencia 165, 166, 169

Wason, P. C. 30, 31, 86, 90, 242
Whitehand, J. W. R 231
Wrighta, J.224

Este auténtico salvavidas para estudiantes a punto de ahogarse en los remolinos de informaciones, datos y lecturas caóticas permite volver a pisar tierra firme y comenzar a trabajar a gusto con el rumbo correcto, sin despilfarrar energías ni perder el ánimo.

La obra ofrece una clara definición de lo que ha de ser el espíritu de un doctorado, da valiosos consejos prácticos y muy realistas acerca de las estrategias de la investigación. Entre los temas tratados hay muchos que se suelen descuidar y que en la práctica son muy importantes, como el uso más provechoso del tiempo o la buena comunicación con los tutores.

Una parte de los consejos ayuda a superar los obstáculos específicos con los que se encuentran doctorandos en situaciones de desventaja, como mujeres, extranjeros o estudiantes con dedicación parcial.

Este manual se dirige también a los tutores, a quienes aporta importantes sugerencias sobre los métodos más adecuados para guiar a los estudiantes.

“El libro de Phillips y Pugh se ha convertido (...), indiscutiblemente en la biblia para estudiantes de doctorado”

Nursing Times

“encarecidamente como compañero de viaje para los que aspiran a obtener un doctorado y para los que tienen la responsabilidad de guiarlos, quienes a menudo también cuentan con pocos apoyos.”

Higher Education Review

gedisa